

RICARDO CARNEIRO ANTONIO

**ARTE NA EDUCAÇÃO: O PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DE ESCOLINHAS DE
ARTE NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PARANAENSES (DÉCADAS DE 1960 - 1970)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Serlei Maria Fischer Ranzi

CURITIBA

2008

A Angelo e Pedro, crianças da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Serlei Maria Fischer Ranzi, pelo acompanhamento atento e afetuoso desta trajetória de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas contribuições valiosas para o amadurecimento desta tese.

Às funcionárias da secretaria do Programa, especialmente Darci e Francisca, por seu atendimento atencioso e competente.

Aos colegas do Departamento de Artes, pelo apoio concedido no momento da elaboração do texto.

Aos membros dessa banca, pelas contribuições na data de hoje, e pelas críticas e sugestões por ocasião da qualificação, as quais possibilitaram correções de percurso e enriqueceram as reflexões deste trabalho.

Às seguintes instituições e suas equipes: Museu Alfredo Andersen, Centro de Pesquisa do Museu de Arte Contemporânea do Paraná e Seção Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná, pela disponibilização generosa de seus arquivos e pelo atendimento gentil.

A Benedito Costa Neto, pela revisão competente.

À minha esposa Dulce Osinski, pela constante troca de idéias e pelo apoio efetivo durante esses quatro anos.

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização desta tese.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o projeto educacional empreendido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná (SEC), que pretendeu reformar o ensino de arte nas escolas primárias paranaenses durante as décadas de 1960 e 1970. Como objeto de análise, tomou-se o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE), que especializou professores normalistas para dirigir escolinhas de arte em grupos escolares de 1964 a 1974. Subordinado à SEC, o CAPE é compreendido aqui como parte da estratégia deste projeto educacional que objetivava, de forma extra-curricular, estimular a criatividade das crianças através das atividades artísticas não com o intuito de formar artistas, mas, de forma integrada à educação, colaborar para o seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Baseadas numa concepção de criança criadora, surgiram no Brasil, durante a década de 1950, diversas instituições denominadas *escolinhas de arte* com o intuito de desenvolver a criatividade e a sensibilidade da criança. Este projeto de âmbito nacional, iniciado pela Escolinha de Arte do Brasil, instituição criada em 1947 no Rio de Janeiro, transformou-se em um movimento em favor da criação de escolinhas de arte que influenciou educadores em vários estados brasileiros, inclusive o Paraná, aonde a SEC desempenhou o papel de principal órgão organizador e coordenador. Investigando quais teorias educacionais basearam este projeto educacional e até que ponto seus idealizadores conseguiram consolidar novas práticas na escola primária do Paraná, esta pesquisa apoiou-se em Certeau para analisar as estratégias que foram empregadas com o fim de legitimar o espaço institucional para um projeto educacional que atribuía à arte um papel de reconstrução social. A formação de um professor especializado para escolinhas de arte foi aqui interpretada como o resultado de um discurso transgressor elaborado por grupos articulados nacionalmente que defendiam a participação da arte no processo educativo à margem da escola. As educadoras responsáveis pelo projeto de arte na educação paranaense, entretanto, procuraram reformar as consciências por meio da arte colocando este ideal em prática não apenas como uma experiência independente e afastada do mundo real. Agindo institucionalmente, direcionaram seu conhecimento e esforços estrategicamente para a escola primária de forma a atingir o maior número possível de crianças, acreditando que, assim, conseguiriam a transformação do mundo através da escola. As fontes utilizadas para a presente análise compõem-se de relatórios, atas, ofícios administrativos, fotografias e obras de arte que fazem parte do acervo do Museu Alfredo Andersen e do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

Palavras-chave: arte e educação; arte infantil; educação integral; escolinha de arte.

ABSTRACT

With this thesis we intend to analyze the educational project developed by the Department of Education and Culture for the State of Paraná (SEC), which aimed at making changes to art teaching in primary schools in Paraná during the 1960's and 1970's.

As the object of our analysis, we took the Plastic Arts in Education Program (CAPE), through which teachers were trained (at specialization level) to direct art programs in primary schools from 1964 through 1974. Subordinate to the SEC, o CAPE is seen here as part of the strategy of said educational project which, as an extra-curricular activity, intended to stimulate the children's creativity through artistic activities while, integrated from regular education, collaborating to development. Based on the creative child concept, Brazil saw the rise of several programs called *escolinha de arte* (school art centers) during the 1950's with the purpose of developing creativity and sensitivity in children. The project, of national scope, was started by Escolinha de Arte do Brasil, an institution created in 1947 in Rio de Janeiro, and became a movement in favor of other such school art centers that influenced teachers in different Brazilian states, including Paraná where its major organizer and coordinator was the SEC. We have thus investigated the educational theories on which said project was based, the interpretations it yielded, and up to what extent it managed to consolidate new practices in the primary education in Paraná. Based on Certeau, we analyzed the strategies used by the program's creators to prepare their institutional space for a feasible educational project in which art played a role of social reconstruction. The sources used for this analysis were reports, minutes, administrative documents, pictures and art pieces from the collections of the Alfredo Andersen Museum and the Paraná Contemporary Art Museum.

Key words: art and education; child art; integral education; school art centers.

LISTA DE SIGLAS

CAA	— Casa de Alfredo Andersen
CAPE	— Curso de Artes Plásticas na Educação
CIAE	— Curso Intensivo de Arte na Educação
CJAP	— Centro Juvenil de Artes Plásticas
DACE	— Divisão de Atividades Culturais na Educação
DC	— Departamento de Cultura
EAB	— Escolinha de Arte do Brasil
INSEA	— International Society for Education Through Art
MAA	— Museu Alfredo Andersen
MEA	— Movimento Escolinha de Arte
SEAE	— Semana de Estudos sobre Arte e Educação
SEC	— Secretaria de Educação e Cultura
UNESCO	— United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 FORMANDO OS HOMENS DO FUTURO	21
1.1 A ARTE CONSTRUINDO UMA NOVA CIVILIZAÇÃO.....	27
1.2 A “INVENÇÃO” DA ARTE INFANTIL	35
1.3 AS EXPOSIÇÕES DE ARTE INFANTIL.....	50
1.4 A ARTE INFANTIL EM CURITIBA.....	61
1.5 O ESPECIALISTA EM ARTE INFANTIL.....	73
2 A ARTE E A EDUCAÇÃO NA CASA DE ALFREDO ANDERSEN.....	81
2.1 DA NECESSIDADE DE ESCOLAS PARA PROFESSORES DE DESENHO.....	91
2.2 A ELABORAÇÃO DO CURSO DE ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO..	103
2.3 O PRIMEIRO ANO DO CAPE.....	115
2.4 A DIVISÃO DE ATIVIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO.....	132
3 UM OÁSIS DE SOMBRA E LUZ EM CADA ESCOLA	137
3.1 É TEMPO DE CULTURA: UMA ESCOLINHA DE ARTE EM CADA CIDADE DO PARANÁ.....	160
3.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO NO I SEMINÁRIO DO ENSINO PARANAENSE.....	175
3.3 ARTE NA EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO ARTÍSTICA?.....	181
CONCLUSÃO.....	189
REFERÊNCIAS.....	192

INTRODUÇÃO

Buscamos, com esta pesquisa, analisar o projeto educacional empreendido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná (SEC), que tinha por objetivo a reformulação do ensino de artes nas escolas primárias paranaenses durante as décadas de 1960 e 1970, tendo suas ações viabilizadas por meio de sua Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE). O Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE), nosso objeto de análise, especializou professores normalistas, anualmente, de 1964 a 1974, para organizar e dirigir escolinhas de arte nas escolas primárias como uma atividade extracurricular. A DACE chegou a coordenar, em 1969, o trabalho de 13 escolinhas de arte oficializadas pela SEC, 6 delas na capital paranaense, e o restante em diversos municípios do Paraná. O CAPE e as escolinhas de arte são compreendidos aqui como estratégias deste projeto de arte aplicada à educação.

Entendemos que esta iniciativa de educadores e artistas paranaenses não é um ato isolado e muito menos exclusivo do período recortado para esta análise. De qualquer modo, representou o reflexo de iniciativas nacionais e internacionais que desde a década de 1940 já procuravam a união entre arte e educação e levantavam críticas ao ensino tradicional por privilegiar a transmissão de conhecimentos em detrimento do estímulo à formação emocional do educando. Esta preocupação passa a ser enfatizada no período imediatamente após a destruição em massa provocada pela Primeira Guerra Mundial (1914-18), quando educadores e intelectuais europeus viram na criança — único membro daquelas sociedades que não poderia ser responsabilizado pela exacerbação nacionalista que conduziu ao conflito — a única esperança de redenção da humanidade e de construção de um novo mundo. Teóricos da educação nova acusaram a escola tradicional de matar a alma das crianças (FERRIÈRE, 1930) e de incutir o nacionalismo responsável por induzir multidões ao alistamento voluntário em 1914. O ensino até então praticado nas escolas européias teria tido um papel fundamental na instigação de ódios e rivalidades e, temia-se, provocaria um novo conflito caso não fosse reformulado

profundamente (FERRIÈRE, 1930; ZWEIG, 1943). A educação renovada deveria conservar e estimular a individualidade e a energia espiritual que se acreditava existir em toda criança, preparando-a para servir a comunidade e produzir a estabilidade de um período de paz. O desejo manifestado por Adolphe Ferrière¹ de construção de um “novo mundo” através da escola seduziu educadores de diversas nacionalidades que acreditaram que a mudança das sociedades dependeria da espiritualização da criança, do estímulo à expressão criadora, do exercício da espontaneidade e da liberdade (PERES, 2005, p.122). Um dos fatores que veio a ser considerado de fundamental importância nesse processo de desenvolvimento seria o estímulo da prática artística infantil em suas diversas formas.

Porém, a eclosão da Segunda Guerra Mundial interrompeu os projetos humanistas de construção de um novo mundo através da escola. Após a decepção pela reincidência de um conflito em maiores proporções, estes mesmos ideais materializaram-se em ações e publicações que influenciariam educadores em diversos países. Dentro da Organização das Nações Unidas surge a Unesco — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Fundamentada no ideal de que a promoção do entendimento conduziria à paz, a Unesco passa a apoiar iniciativas de aproximação entre crianças de diferentes culturas. Entre diversas iniciativas, a produção de desenhos e pinturas infantis torna-se a manifestação ideal para a promoção de intercâmbio, graças à sua fácil portabilidade. A partir de bases teóricas que associavam o grafismo da criança aos princípios da psicologia, pedagogia e arte moderna (READ, 1959; LOWENFELD, 1961), populariza-se a expressão “arte infantil”, que designava o produto de atividades que tinham o propósito não de formar artistas, mas sim de proporcionar experiências que desenvolveriam a criatividade e a individualidade da criança. A associação entre a arte e a educação foi defendida como o fator que propiciaria o desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo, ou seja, seus sentimentos e sua capacidade perceptiva, considerados fundamentais para o desenvolvimento de sua capacidade criadora (LOWENFELD, 1961, p. 2). Em contraposição ao ensino considerado como simples acumulação de conhecimentos, que, por não estimular o desenvolvimento da sensibilidade e da espiritualidade, prejudicaria a iniciativa própria e as relações da criança com seu meio, o exercício artístico nos primeiros

¹ Adolphe Ferrière (1879-1960) nasceu na Suíça e foi um dos maiores divulgadores do movimento da Educação Nova, que pretendia reformar a escola para atingir uma nova ordem social.

anos da infância foi considerado como elemento fundamental para o equilíbrio intelectual e emocional da criança. A atividade artística da criança passou a ser interpretada como a manifestação de uma pureza quase edênica, remédio para um mundo adulto fracassado que produziu duas grandes guerras. Baseada em uma visão próxima da criança idealizada por ROUSSEAU (1999) — um ser com qualidades inatas que, uma vez auto-reguladas, conduziriam à Virtude, à Verdade e à Beleza — os especialistas dessa área centraram a atividade pedagógica na brincadeira e no trabalho criativo livre (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66).

Com a publicação de seu livro *Education Through Art*, em 1943, o crítico e historiador de arte britânico Herbert Read apresentou a tese da arte como a base da educação, ressaltando a importância da educação estética na regeneração moral da humanidade. Em 1941, Read havia promovido e levado a outros países uma exposição de desenhos de crianças inglesas produzidos segundo uma proposta libertária na qual o professor tinha como principal função criar um ambiente propício ao exercício da espontaneidade da criança. A presença destes desenhos no Brasil — Curitiba inclusive — influenciou a criação em 1947, no Rio de Janeiro, da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), fundada pelo artista plástico Augusto Rodrigues. Instituição independente que tinha como objetivo oferecer oportunidade a crianças de qualquer procedência e classe social de manifestar-se através de diversas técnicas artísticas, a EAB partia do princípio de que a escola tradicional trazia mais prejuízos à formação da criança do que benefícios. Os idealizadores da EAB abriram suas portas em espaços cedidos procurando propiciar às crianças que procuravam a *escolinha* um momento de prazer através do exercício de práticas artísticas.

A EAB é lembrada por educadores (BARBOSA, 1972; TEIXEIRA, 1970) como a experiência modelo de um processo educativo que se apóia na arte para desenvolver a capacidade criadora da criança. A criação da EAB teve tão forte repercussão que logo nos anos seguintes outras iniciativas semelhantes foram empreendidas em outros estados. Dentre as diversas escolinhas fundadas desde 1950 até 1970, destacam-se como pioneiras as escolinhas de Porto Alegre e de Cachoeiro do Itapemirim, fundadas em 1950, e a de Recife, iniciada em 1953 depois de uma visita de Augusto Rodrigues. A influência da Escolinha de Arte do Brasil perdurou por mais de duas décadas, originando inclusive o que veio a se intitular Movimento Escolinha de Arte (MEA), uma organização formada por educadores

brasileiros que se estendeu a outros países da América do Sul a qual tinha como objetivo difundir o ideal de educação através da arte.

Com a difusão da proposta da EAB, a partir da década de 1950 prevalece no Brasil a interpretação do desenho infantil como produto de habilidades inatas da criança para interpretar o mundo a sua volta. Considerada capaz de manifestar-se com beleza e arte sem a orientação de adultos, qualquer interferência que condicionasse a produção da criança passou a ser interpretada como perniciosa à formação de sua personalidade. Este conceito de criança criadora alcançou grande divulgação através de exposições de desenhos e pinturas que tornaram bastante popular a expressão “arte infantil”. Atividade difundida mundialmente desde a década de 1940, a partir de fins da década de 1950 as exposições de arte infantil ganharam os meios de comunicação. Algumas vezes baseadas no ideal da UNESCO que promovia o intercâmbio entre crianças de vários países e em outros momentos na importância da arte para o desenvolvimento da personalidade, algumas das exposições brasileiras, contraditoriamente, foram os resultados de concursos classificatórios de âmbito nacional que distribuíam prêmios, aparentemente contrariando as justificativas que sustentavam a educação através da arte como promotora de solidariedade e entendimento social. Estas exposições foram uma vitrine para os diversos discursos que justificaram a importância da arte infantil, envolvendo desde órgãos governamentais — como Secretarias de Estado da Educação, Delegacias Regionais de Ensino e os grupos escolares — até jornais de circulação nacional e empresas privadas buscando promoção de seus produtos. Nos catálogos elaborados e na visibilidade que conseguiram nos meios de comunicação, é possível identificar os objetivos de seus realizadores assim como as diversas orientações que influenciavam as iniciativas.

O entendimento da arte como auxiliar da educação e do desenvolvimento da personalidade da criança passou a exigir a formação de um especialista preparado para atuar como estimulador da capacidade criadora. Além de incentivar a criação de outras escolinhas de arte, a EAB, a partir de 1962, passou a oferecer um curso de formação de professores especialistas em educação através da arte, considerado, por muitos anos, o único curso no Brasil destinado a professores de todos os graus do ensino (VARELA, 1986, p. 18). Porém, o pioneirismo da EAB não só incentivou a criação de escolinhas de arte como também a criação de, pelo menos, mais um curso de formação de professores de arte, o Curso de Artes

Plásticas na Educação (CAPE)², inaugurado em 1964 em Curitiba. Destinado a especializar professores normalistas para dirigir escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses, foi subordinado à Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Paraná e sediado na então Casa de Alfredo Andersen³ — Escola e Museu de Arte, órgão estadual destinado a preservar a obra e a memória deste artista⁴. O contexto que permitiu à Casa Andersen abrigar o CAPE foi produzido depois que representantes de um grupo de jovens artistas assumiram cargos administrativos na Secretaria de Educação e Cultura durante a gestão do governador Ney Braga (1961 - 1965). Atuar institucionalmente foi considerado de importância estratégica para renovar o panorama artístico paranaense, o que significava atualizar o Paraná em relação às tendências de arte abstrata e concreta que já se manifestavam em São Paulo e Rio de Janeiro desde a década de 1950. As novas atividades que foram introduzidas, assim como as novas metas traçadas, permitiram a continuidade das atividades de ensino da Casa Andersen e fizeram com que a proposta do CAPE se transformasse numa das principais atividades da Casa, talvez a mais ampla e de maior visibilidade junto à sociedade curitibana e paranaense.

Nas publicações dedicadas à arte-educação no Brasil, pouca ou quase nenhuma referência é feita às experiências paranaenses nesta área. Guido Viaro, artista plástico italiano chegado a Curitiba em 1929, que desde 1937 trabalhava com o ensino de arte dirigido a crianças no Colégio Belmiro César em Curitiba, é citado numa publicação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP (1980, p. 12) como merecendo pesquisas mais aprofundadas. Viaro criou, em 1953, o Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP) — instituição em atividade até hoje, que oferece oficinas de arte para crianças e adolescentes — e, durante a década de 1950, em parceria com o Instituto de Educação do Paraná, coordenou os primeiros cursos de

² O CAPE é uma experiência de formação de professores anterior à criação dos cursos universitários de Educação Artística desconhecida até agora em nível nacional e ausente da bibliografia que se ocupa da análise do movimento de escolinhas de arte no Brasil. No Paraná foi estudado em monografia de SILVA, em 2002.

³ Em minha dissertação de mestrado intitulada “A Escola de Arte de Alfredo Andersen – 1902 a 1962”, defendida em 2001 neste mesmo programa, analisei a trajetória da escola de pintura e desenho fundada por este artista norueguês em Curitiba no começo do século XX. Andersen exerceu grande influência como artista e educador no meio cultural paranaense até sua morte em 1935, chegando a ser denominado por seus admiradores como o “pai da pintura paranaense”, o que fez com que sua casa, ao mesmo tempo ateliê e escola, fosse preservada e mais tarde incorporada ao patrimônio cultural do Estado com a denominação de Casa de Alfredo Andersen.

⁴ O hoje denominado Museu Alfredo Andersen é uma instituição ligada à Secretaria de Estado da Cultura que possui salas de exposição e oferece semestralmente cursos de arte que contemplam as diversas tendências da arte contemporânea. No período estudado esta instituição era denominada Casa de Alfredo Andersen.

capacitação docente para o ensino da arte do Estado (OSINSKI, 2006, p.3). Mais tarde, o curso de Viaro teve continuidade junto à Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, coordenado por uma de suas colaboradoras, a professora Lenir Mehl.

A contribuição de Viaro para o ensino da arte no Paraná foi estudada por Dulce Regina Baggio Osinski em sua Tese de Doutorado *Guido Viaro: Modernidade na arte e na educação*, defendida em 2006 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. A autora analisa a trajetória intelectual de Guido Viaro procurando relacionar o pensamento moderno na Curitiba da década de 1940 com as idéias e as ações pedagógicas deste educador em arte.

As idéias pedagógicas de Koch foram analisadas na dissertação de Giovana Terezinha Simão, intitulada *Emma Koch e a implantação das Escolinhas de Arte na Rede Oficial de Ensino: Mudanças na Cultura Escolar Curitibana*, defendida também no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR em 2003. A artista e professora polonesa Emma Koch empreendeu uma reformulação do ensino da arte nas escolas públicas de 1949 a 1953, auxiliando o educador Erasmo Pilotto, quando este exerceu o cargo de Secretário de Educação e Cultura. Pilotto, responsável pela organização da primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil do Paraná em 1943, teve papel decisivo para a abertura do debate sobre a função da arte na educação e para a atribuição de valores estéticos à expressão da criança por parte de pais e educadores paranaenses.

Em minha dissertação intitulada *O Ateliê de Arte de Alfredo Andersen, 1902 – 1962*, procurei investigar a escola criada por este artista plástico norueguês radicado em Curitiba no início do século XX. Para analisar o espaço escolar e os métodos de Andersen, empreguei fontes fotográficas e artísticas, trabalhos executados por alunos, além de depoimentos orais. Esta instituição é de fundamental importância para a presente pesquisa, pois foi a então denominada Casa de Alfredo Andersen que abrigou o CAPE durante a década de 1960, e hoje mantém sob sua guarda os arquivos do curso.

Ainda no programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, foi defendida em 2004 a dissertação *Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná: o projeto de ensino de artes e ofícios de Antonio Mariano de Lima*, de Luciana Wolff Apolloni Santana, na qual a autora investiga a escola de artes fundada por este educador português em Curitiba no final do século XIX. Alfredo Andersen lecionou na escola

de Mariano de Lima e foi influenciado por suas idéias pedagógicas acerca do ensino da arte.

O CAPE foi objeto de monografia de curso de especialização de autoria de Rossano Silva, apresentada em 2002 ao Curso de Especialização em fundamentos Estéticos do Ensino da Arte da Faculdade de Artes do Paraná. Intitulada *O CAPE e a formação do professor de arte nos anos 1964 a 1975*, investiga o cotidiano do curso através de relatórios, regulamentos e depoimentos orais.

Por fim, a dissertação *Escolhas abstratas: arte e política no Paraná (1950-1962)*, de Geraldo Leão Veiga de Camargo, defendida no Programa de Pós-graduação em História da UFPR, analisa o contexto artístico e político que propiciou a implantação das idéias de vanguarda em arte no Paraná. Este mesmo contexto permitiu a presença na Secretaria de Educação e Cultura de artistas e educadores comprometidos com o projeto de reforma do ensino da arte nas escolas primárias paranaenses.

Identificando as formulações teóricas que basearam o projeto paranaense de arte na educação, procuramos compreender como estas bases foram apropriadas e utilizadas como estratégia para consolidar a arte como auxiliar da educação, como o currículo do curso refletiu os novos conceitos sobre a produção artística da criança e quais justificativas foram empregadas para criar e manter escolinhas de arte dentro das escolas públicas do Paraná. Os idealizadores do CAPE defendiam a interação entre arte e educação como a única forma de se atingir a educação integral, ou seja, o desenvolvimento físico, espiritual e moral do educando. Embora apoiasse as escolinhas de arte independentes, a proposta da SEC objetivava, principalmente, as escolas públicas. A disputa por espaço dentro da escola, atendendo as especificidades das novas práticas, representa a tentativa de interferir no cotidiano escolar utilizando um discurso que pretendia transformá-lo. Viabilizar o espaço destinado a aulas de arte representa também a afirmação de um novo professor que procura o seu lugar como um profissional especializado. A criação do espaço, no dizer de VIÑAO FRAGO (1985), será sempre a delimitação do território que representa e permite a instalação de um projeto, assim como a consolidação, afirmação e identificação de seus responsáveis. O espaço confunde-se com o discurso, com as idéias que movem, motivam e justificam as ações.

A trajetória do CAPE demonstra a presença da ideologia de grupos de educadores e artistas plásticos que, articulados nacionalmente, trabalharam pela

criação de escolinhas de arte nos moldes desenvolvidos pela Escolinha de Arte do Brasil, criada por Augusto Rodrigues. Baseando-se em CERTEAU (1996), esta pesquisa observa o CAPE e a DACE como agentes de mudança que ocuparam os espaços possíveis e abriram seus próprios caminhos institucionais. Para isso, empregaram estratégias de forma a conquistar um lugar para seus ideais na estrutura da SEC e a garantir que seus especialistas tivessem condições de implantar escolinhas de arte dentro dos grupos escolares.

De acordo com Goodson, para entender a progressão de uma matéria escolar ao longo da rota que a conduziu ao status acadêmico, é necessário examinar sua história social e analisar as estratégias que foram empregadas nesta trajetória. A partir de campos de conhecimento instituídos pela academia, “as matérias escolares são elas próprias derivadas e organizadas” (GOODSON, 1990, p. 233). O ensino da arte já possuía um status acadêmico quando a arte infantil passa a ser vista como uma manifestação dotada de atributos estéticos além de componente educativo importante para o desenvolvimento da criança. Entretanto, teria o ensino da arte servido como base para as práticas que o CAPE pretendeu introduzir nas escolas primárias do Paraná? Não se pretendia, e inclusive era considerado por arte-educadores indesejável, que a criança fosse orientada a produzir e a trabalhar a partir do conhecimento da arte estabelecida como uma disciplina ou forma de conhecimento. Teóricos europeus e norte-americanos defenderam a liberdade de criação como ponto fundamental da prática artística da criança, mas, se a criança se manifestaria a partir de sua própria experiência — como desejava ROUSSEAU (1999) — de nada lhe serviria o conhecimento acadêmico da arte, condenado por esses mesmos teóricos e educadores como condicionador da criação e uma forma de tolher e impedir o exercício da experiência criativa. Uma vez que as práticas das escolinhas de arte no Brasil eram baseadas no desejo de liberdade de criação e da não interferência, que professor pretendia o CAPE formar? Qual o perfil da formação destes especialistas que o CAPE pretendia que produzissem mudanças profundas na escola primária e na própria educação? Qual conhecimento este profissional deveria dominar, uma vez que sua atuação era limitada pelo respeito à livre manifestação de seu aluno?

O currículo da formação deste novo especialista incluía profundos conhecimentos de técnicas artísticas baseadas no ensino acadêmico da arte e da História da Arte, além do estudo de técnicas alternativas de trabalho artístico que

utilizavam materiais não convencionais. O currículo do Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte do Brasil era bastante aprofundado em vários aspectos da arte e das técnicas artísticas, além de estudos que abrangiam psicologia, pedagogia e o conhecimento dos ensinos primários, médios e superior, procurando preparar um especialista muito capacitado a trabalhar com o ensino da arte em todos os níveis. Se o CAPE procurou capacitar um professor normalista para atuar com escolinhas de arte a partir dos mesmos ideais que conduziram a EAB e o movimento escolinha de arte, como seus idealizadores orientaram a formação deste profissional à luz do princípio da não-interferência no trabalho da criança?

O movimento nacional de criação de escolinhas de arte que envolveu educadores de diversos estados brasileiros a partir da década de 1950, acreditava que, oferecendo à criança a oportunidade de se expressar criativamente, estaria colaborando na construção de um novo mundo baseado na tolerância e na paz após as duas guerras mundiais. Partindo do princípio de que o sistema convencional de ensino era incompatível com a proposta libertária de educar através da arte, as escolinhas de arte eram pensadas como instituições independentes da escola convencional, a exemplo da EAB do Rio de Janeiro que “não se preocupou em constituir-se numa estrutura organizacional funcional” (INEP, 1980, p. 113). Para incluir seu projeto dentro do programa educacional do governo, os educadores paranaenses produziram um curso de formação de professores especialistas em arte na educação que seriam os responsáveis pela implantação e pela direção das escolinhas de arte em escolas primárias do Estado como uma atividade no contraturno — e, portanto, extracurricular — de certa forma limitando o ideal de nacional de independência das escolinhas de arte. Apoiando-nos em GOODSON (1990, p. 249), pensamos o CAPE com uma experiência que teria trabalhado, assim como o CIAE no Rio de Janeiro, para a produção de uma versão pedagógica do saber acadêmico voltado para a escola primária, contribuindo para traduzir disciplinas de cima para baixo, como o resultado do trabalho de grupos situados no nível da escola que, não pertencentes ao setor universitário, se “apoderaram” do conhecimento acadêmico da arte. Desta forma, é possível questionarmos se a inclusão da atividade de Educação Artística no currículo escolar, a partir da lei 5.692/71, teria sido o resultado apenas de um movimento de “dominação” imposto de cima para baixo baseado em ideologias internacionais — como defendido por alguns autores

entre eles Ana Mae BARBOSA (1989, p.170) — ou se refletiria o desejo de professores já envolvidos com a criação de escolinhas de arte e mesmo sua inclusão nas escolas primárias brasileiras.

A extensa documentação mantida nos arquivos do atual Museu Alfredo Andersen e do Museu de Arte Contemporânea de Curitiba compõe-se de relatórios, correspondência administrativa, projetos pedagógicos, atas de reuniões de professores do CAPE e das escolinhas de arte, planos de aula e fotografias. Procuramos observar nestas fontes as idéias que basearam a definição do currículo do curso e a atuação das professoras nas escolinhas de arte. O resultado dos exames de seleção das candidatas ao curso dá indícios sobre o perfil desejado para as professoras especialistas, ponto que consideramos fundamental para o entendimento do processo de conformação do projeto de arte na educação. Nas fotografias das alunas em atividades pedagógicas, procuramos indícios das práticas adotadas de forma a interpretar nestes procedimentos as práticas aplicadas nas escolinhas de arte. Relatórios das professoras formadas pelo CAPE revelam seu cotidiano de trabalho e as dificuldades de implantação das escolinhas de arte. As atas de reuniões das professoras de escolinhas de arte demonstram os movimentos que a coordenação considerou necessários para manter as escolinhas em funcionamento e o controle sobre o método pedagógico do CAPE.

Considerando a riqueza dos arquivos do Museu Alfredo Andersen e do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, que reúnem grande parte dos documentos gerados pelo CAPE e pelos coordenadores do projeto de arte na educação paranaense, optamos por não trabalhar com depoimentos orais. Não obstante, não excluimos a possibilidade do trabalho com depoimentos das professoras que dirigiram as escolinhas de arte durante o período estudado, o que certamente ainda poderá gerar um futuro desdobramento desta pesquisa.

O resultado plástico das escolinhas de arte paranaenses constitui outro aspecto que não pôde ser observado, pois pouco ou quase nenhum trabalho infantil foi encontrado entre os arquivos pesquisados. Supomos que os desenhos daquelas crianças teriam sido mantidos em poder dos pais e por isso não teriam sido conservados pelos coordenadores do projeto. Muito embora reunir alguns destes trabalhos não nos parece ser impossível, certamente representa tarefa que exigiria um tempo maior para a pesquisa. Mesmo assim, a análise do resultado obtido pelas escolinhas de arte do CAPE representaria uma importante contribuição para o

entendimento do trabalho desenvolvido e da aplicação dos ideais que uniram arte e educação naquele período.

O diálogo com a Escolinha de Arte do Brasil está presente nos arquivos do CAPE. Além de correspondência entre as duas instituições e folhetos informativos, podem-se encontrar exemplares do jornal Arte & Educação, editado a partir de 1970, no qual a escola carioca passou a ampliar o alcance de suas idéias sobre arte-educação e onde é possível acompanhar a movimentação daqueles educadores empenhados na criação e difusão das escolinhas de arte. Este jornal é um dos principais documentos através dos quais é possível a comparação entre a proposta paranaense de escolinhas de arte e a proposta nacional conduzida pelo Movimento Escolinha de Arte.

O primeiro capítulo deste trabalho trata do engajamento de intelectuais, educadores e artistas em movimentos a favor da integração entre arte e educação como condição fundamental para a formação de um novo homem e de uma nova sociedade sem guerras. Procuramos analisar como o desejo de humanização através da educação presente no período seguinte às duas guerras mundiais no século XX contribuiu para consolidar a idéia da prática artística como elemento indissociável do processo educativo. Isto é feito com base em VIÑAO FRAGO (1995, p.67), que considera a busca dos autores e textos mais difundidos e influentes como importante contribuição para a análise das idéias e propostas de um grupo intelectual determinado. No contexto em questão, o modo como as idéias de Herbert READ (1959) da educação através da arte, e as categorizações de Viktor LOWENFELD (1961) a respeito das diferentes fases da expressão artística da criança foram absorvidas pelos educadores brasileiros e paranaenses, é foco privilegiado de análise. Compreendemos, assim, que o estudo da proposta dos idealizadores do Curso de Artes Plásticas na Educação dependeria da compreensão de como as idéias que conjugavam arte e educação foram interpretadas e reformuladas pelos educadores paranaenses. Ainda neste capítulo, observando as argumentações em favor das exposições de arte de crianças, tentamos analisar as diversas interpretações sobre a arte infantil e a sua valorização como uma manifestação estética absolutamente pura, não corrompida pela cultura adulta. Contextualizando desta forma, pretendeu-se acompanhar as rupturas e as continuidades destas idéias, sua recepção entre os diferentes grupos e as interpretações que foram geradas.

O segundo capítulo discute o contexto político e artístico que propiciou a definição da Casa de Alfredo Andersen como a instituição que abrigaria o projeto estadual de arte-educação. Com o estudo da reformulação da Casa Andersen e das mudanças político-administrativas deste período, pretendeu-se elaborar uma interpretação do contexto que possibilitou a esta instituição abrigar um projeto que associava arte e educação. Analisando as idéias pedagógicas que consideravam a arte como indispensável à formação da individualidade e sensibilidade da criança e a receptividade destas idéias entre os educadores brasileiros e paranaenses, procura-se elaborar uma interpretação de como estas propostas se materializaram em ações e originaram as experiências de ensino da arte para crianças através de exposições de arte infantil, escolinhas de arte e cursos de especialização de professores de arte que propunham uma mudança radical de comportamento do professor. Começando pela consolidação da Casa Andersen como uma instituição voltada para a educação através da arte, analisa-se o primeiro ano de funcionamento do CAPE e a retórica que seus idealizadores empregaram para a sua inclusão no programa educacional do governo estadual. A seleção da primeira turma de alunas do CAPE é abordada como a seleção de indivíduos mais adequados ao projeto de instalar as primeiras escolinhas de arte na capital e no interior do Estado. As ações empreendidas pelos responsáveis por este projeto de reforma do ensino da arte nas escolas paranaenses são aqui analisadas com base no conceito de estratégias como enunciado por CERTEAU (1994), segundo o qual aqueles que detêm o “querer e poder”, no caso as pessoas vinculadas à Secretaria de Educação e Cultura através da Casa Andersen, produzem normas a serem aplicadas e para isso buscam sustentação nas diversas esferas do governo estadual.

Já o terceiro capítulo, aborda o cotidiano das escolinhas de arte criadas pelo CAPE, a recepção destas idéias pedagógicas, o entendimento das professoras acerca da importância da arte na educação e da oportunidade de especialização como a construção de sua identidade até o momento em que o Curso de Artes Plásticas na Educação deixa de existir, após a Lei Federal n. 5692 de 1971, que criou os cursos universitários de Educação Artística. Neste momento, os professores do CAPE passaram a compor o corpo docente do novo curso através de um acordo firmado pela Casa de Alfredo Andersen e a então denominada Faculdade de Educação Musical do Paraná.

O controle e o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas escolinhas de arte são observados a partir das atas de reuniões entre professoras e coordenação. O período de expansão do projeto é visto como uma fase de conquista de espaço institucional na escola e na estrutura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, de convencimento e agregação de professores. Analisam-se os textos produzidos e a retórica de divulgação do ideal do CAPE em âmbito estadual e nacional e sua relação com outras iniciativas nacionais e estaduais. Os caminhos da proposta inicial do CAPE e a trajetória do curso são relacionados com o movimento nacional para instalação de escolinhas de arte que contribui para a transformação do ideal da arte na educação, como um projeto de formação de um mundo mais humano, em uma atividade escolar no início da década de 1970. O estudo empreendido por GOODSON (1990), sobre a evolução de matérias escolares até sua consolidação como uma matéria acadêmica, fornece indícios para a análise da trajetória das ações do CAPE até a implantação da lei n. 5692/71, que instituiu a arte como atividade no ensino fundamental a partir de 1973, resultando na criação dos cursos de Educação Artística. GOODSON (1990, p. 249) conclui que a trajetória de matérias escolares até atingir o status de matéria acadêmica pode refletir o desejo de “aspiração” dos professores situados no nível escolar para progressivamente alcançar uma formação acadêmica.

Finalmente, com essa tese se pretende lançar luzes sobre as ações de artistas, educadores e intelectuais paranaenses os quais, em franco diálogo com os debates nacional e internacional sobre arte e educação do período, buscavam, na Curitiba dos anos 60, modos efetivos de transformação social.

1 FORMANDO OS HOMENS DO FUTURO

Kantorek nos leu tantos discursos nas aulas de ginástica que a nossa turma inteira se dirigiu, sob o seu comando, ao destacamento do bairro e se alistou. Vejo-o ainda à minha frente, e me lembro de como seu olhar cintilava através dos óculos, quando, com voz embargada, perguntava:

— Vocês vão todos, não é, companheiros?

[...] Os professores deveriam ter sido para nós os intermediários, os guias para o mundo da maturidade, para o mundo do trabalho, do dever, da cultura e do progresso, e para o futuro. Às vezes, zombávamos deles e lhes pregávamos peças, mas no fundo acreditávamos neles. À idéia de autoridade da qual eram os portadores se juntou, em nossos pensamentos, uma melhor compreensão e uma sabedoria mais humana. Mas o primeiro morto que vimos destruiu esta convicção. Tivemos que reconhecer que a nossa geração era mais honesta do que a deles; só nos venciam no palavrório e na habilidade. O primeiro bombardeio nos mostrou nosso erro, e debaixo dele ruiu toda a concepção de mundo que nos tinham ensinado.

(Reflexões do soldado Paul Bäumer, personagem do romance “Nada de novo no front” de Erich Maria Remarque editado pela primeira vez na Alemanha de 1929).

A idéia da educação como o elemento que produziria a reformulação das sociedades parece ganhar força no período seguinte à Primeira Guerra Mundial frente ao fracasso de velhos sistemas econômicos e políticos que teriam levado a Europa a um conflito sem precedentes. Fernando Azevedo ressalta em *A Cultura Brasileira* que a guerra de 1914 alçou “ao primeiro plano das preocupações sociais e políticas as reformas educacionais com que se sonhava forjar uma humanidade nova e em que se concentravam as últimas esperanças de uma vida melhor, da restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização” (AZEVEDO, 1963, p. 643).

A crença no despertar de um mundo novo após a guerra aparece também no último boletim semanal da guerra escrito pelo jornalista brasileiro Julio Mesquita em 14 de outubro de 1918 e intitulado *O Armistício*. As palavras de Mesquita demonstram a confiança na vitória da “humanidade” e nas promessas do presidente norte-americano Woodrow Wilson quanto a um futuro mais justo entre as nações:

Somos homens, e o célebre verso latino, uma vez lido, nunca mais nos saiu da memória: não queremos ser estranhos às coisas humanas, principalmente às que, com tanta evidência, põem em jogo os altos destinos da humanidade. Somos brasileiros. Vimos a nossa terra quase nas garras de uma casta de assalto e de rapina, e o seu futuro ainda nos enche de apreensões, quando por mais não seja, por nos parecer inevitável que ainda tarde o dia, prometido por Wilson, em que os fracos valham tanto quanto os fortes. O pangermanismo por terra, somos, sem

ameaças, um povo independente. Resta que o saibamos ser no concurso internacional, incruento e civilizador que se vai abrir (MESQUITA, 2002, vol. 4, p. 884).

A confiança nas “coisas humanas”, a certeza de que o futuro trará a civilização e que as nações não mais resolverão suas diferenças por meios cruéis refletem o espanto e o choque causado pelo conflito de 1914 – 1918 que muitos consideraram como uma carnificina sem precedentes. O pós-guerra presenciava o renascer da vida cultural e econômica com reflexos por todo o mundo. Educadores europeus e norte-americanos defenderam a necessidade de revisão dos princípios da educação e de suas instituições, acreditando que este seria o único meio de concretização da paz. Desde meados do século XIX já se ouviam críticas à escola autoritária e propagava-se o respeito ao espírito livre da criança, mas o choque causado pelo conflito mundial levou intelectuais e educadores europeus a dirigir críticas ao papel da escola como reprodutora do sentimento nacionalista que, na década de 1920, ainda permanecia vivo e traria consequências desastrosas nas décadas seguintes. Um desses críticos, o escritor alemão Stefan Zweig⁵, que se refugiou no Brasil antes da eclosão da Segunda Guerra Mundial, atacou veementemente a “antiga” escola européia em um texto publicado em 1943 e intitulado *História de Amanhã*. Zweig conclui que o ensino das escolas européias era direcionado ao estímulo do nacionalismo e da “atmosfera guerreira” quando, no meio de seus antigos pertences, encontra os livros escolares austríacos nos quais estudou quando criança e constata revoltado que o ensino de História limitava-se a datas e batalhas a serem decoradas.

O escritor considerava que o ensino da História — da “história das guerras” — teria sido o responsável pelo convencimento dos “cérebros dóceis”, “por meio de batidas constantes do martelo”, de que a guerra seria a maior obra de um povo, já que somente “os homens que fizeram guerras eram mencionados como heróis” (ZWEIG, 1943, p. 203). Refere também que não seria uma prática apenas da escola alemã, mas de todos os países da Europa, pois propagaram a idéia de que seria válido o emprego da força e da guerra desde que útil à pátria:

⁵ Poeta, contista, romancista e dramaturgo alemão de origem judaica, Zweig emigrou para Londres em 1934, depois para os Estados Unidos e finalmente o Brasil.

(...) Somos hoje, na Europa, testemunhas de uma idolatria tão sistemática da mentira, sob a forma da propaganda, como jamais existiu nos três mil anos da História. Somos testemunhas de uma glorificação da guerra como sendo o sentido máximo da existência, como não ousaram fazer os espartanos e nem as tribos bárbaras. Presenciamos a falsificação da História em sentido nacional, a qual nos faz ferver de horror o sangue nas veias e que nos faz estremecer, quando pensamos que esta espécie de educação de jovens ingênuos levará a próxima geração a um banho de sangue muito mais horrível ainda que o último (ZWEIG, 1943, p. 205).

Para Zweig, o ódio e a vontade de combater são emoções passageiras e, por isso mesmo, seus defensores precisavam estimulá-las e cultivá-las de forma a que se prolongassem. Para este fim teria sido criada “a terrível ciência chamada propaganda” e a escola teria sido seu campo mais fértil (ZWEIG, 1943, p.199). Preocupando-se em interromper o ciclo de violência, comparando o estado belicoso a uma “intoxicação mental”, considerava urgente a humanização dos espíritos como remédio para “desintoxicar o organismo envenenado pelo ódio” (ZWEIG, 1943, p. 200).

No entanto, Zweig considerava perdida a geração adulta, “a geração da guerra”, que detinha o poder político e econômico e teria interesse em fomentar o ódio nacionalista. Aqueles que desejassem interromper o ciclo de violência deveriam agir antes que se perpetuasse o estado de ódio:

Talvez nossa missão verdadeira consista em empregar todas as nossas forças para que, pelo menos a próxima geração, a juventude de hoje, não seja vítima dessa contaminação, dessa febre. Os adultos não mais aprendem muitas coisas e nem se curam pelas más experiências, e por isto todo nosso esforço deve orientar-se no sentido de alcançar os jovens na idade em que a alma ainda se apresenta à mão do mestre como cera virgem e plástica. Se a nova geração deve ser melhor, mais humana e, sobretudo, mais feliz que a nossa, que foi colhida pela guerra no auge da vida e teve o coração partido, — esta nova geração precisa ser educada melhor e mais humanamente (ZWEIG, 1943, p.201).

Os jovens apresentavam-se aos olhos do escritor como “cera virgem e plástica” a ser moldada pelo “mestre”. Tanto poderiam ser conduzidos ao sacrifício depois de transformados em instrumento de combate como poderiam ser orientados para produzir a paz. Acreditando na educação como a responsável pela disseminação do estado de violência, Zweig confia que a mesma escola pode ser empregada para atingir o estado de paz e que as crianças poderiam ser condicionadas a formar uma sociedade mais justa e humana como foram condicionados para a guerra.

Após a Primeira Guerra Mundial, como já dito, vê-se a criação de organizações voltadas para a efetivação das mudanças pedagógicas que se acreditavam necessárias. Nos Estados Unidos é fundada em 1919 a *Progressive Education Association*; na França, em 1921, é criada a *Liga Internacional para a Educação Nova*; uma *Comissão Internacional de Cooperação Intelectual* é instalada pela *Sociedade das Nações* com o intuito de promover o entendimento para a paz e o ensino em todo o mundo. Defensores da Escola Nova propagavam que muito antes de a guerra matar os corpos dos jovens, assistia-se à escola matando suas almas (FERRIÈRE, 1930, p.21). A partir de 1900, consolida-se a associação entre ciência e pedagogia como resultado do desenvolvimento da pedagogia experimental e da psicologia infantil, que pretendiam medir o desenvolvimento da criança assim como os métodos escolares.

Os Estados Unidos da América emergiram da Primeira Guerra Mundial como uma grande potência e muitos acreditaram que a utopia capitalista estava finalmente se concretizando. A prosperidade americana durante os anos 1920 foi fundada numa enorme expansão industrial que produziu um período de exacerbado consumismo, cultura de massa e tecnologia. Destas transformações resultaram, entre 1917 e 1929, novos processos de manufatura e numerosas técnicas de produção em massa. Automóveis, filmes, o rádio e o telefone transformaram a comunicação e as relações humanas, acelerando o cotidiano e tornando-o mais impessoal e, em alguns aspectos, desumano. O cenário refletia um mundo novo no qual a máquina, a cidade e os artefatos produzidos por esta sociedade eram o foco principal.

No Brasil, o momento era de desenvolvimento econômico marcado pela subida dos preços do café, o crescimento populacional, a expansão dos centros urbanos e da produção industrial. A década de 1920 foi marcada por profundas transformações na sociedade brasileira, que viveu um período de disputas entre os interesses latifundiários e as camadas sociais alijadas politicamente. As reivindicações de grupos que aparecem no cenário nacional, que incluíam desde o operariado urbano, os jovens tenentes das forças armadas e a burguesia industrial, procuravam demonstrar o descontentamento e a vontade de participar daqueles que antes não possuíam voz no processo político brasileiro. Educadores e intelectuais brasileiros passam a considerar a educação como a solução para formar o trabalhador num país recém-saído do sistema escravocrata. Defendendo a escola

pública, obrigatória e gratuita, adotaram a Pedagogia da Escola Nova como “uma nova forma de tratar os problemas da educação, do homem e da sociedade” (MIGUEL, 2005, p. 3). A sociedade brasileira dividiu-se em facções com diferentes projetos de encaminhamentos da questão da educação pública. Intelectuais e educadores católicos, liberais e comunistas empenharam-se numa “missão civilizatória” que tinha como objetivo a construção da nacionalidade brasileira:

Os vários projetos em disputa apresentavam a educação do povo e o desenvolvimento nacional como as duas faces de uma mesma questão. Formação da nacionalidade, industrialização e modernidade são empreendimentos considerados impensáveis sem o enfrentamento da questão educacional. A atmosfera intelectual dos anos vinte enfatizava a educação como meio privilegiado de constituição da identidade do povo e da nação, bem como de condição para o desenvolvimento econômico e o bem estar social (VIEIRA, 2001, p. 58).

É neste ambiente que Fernando Azevedo situa os primeiros sinais de propagação do “Movimento Reformador da Cultura e da Educação”, iniciado “em 1920 por Antônio Sampaio Dória que, chamado a dirigir a instrução pública em São Paulo, conduziu uma campanha contra os velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deviam desmoronar” (AZEVEDO, 1963, p. 645). Marta Maria Chagas de CARVALHO (1998, p. 22) reconhece que o “novo” para Fernando de Azevedo tinha três características principais: a abertura do país a valores culturais produzidos na Europa e nos Estados Unidos, a adaptação da escola brasileira a uma nova sociedade em desenvolvimento industrial caminhando para a democracia e o início de um processo que desembocaria numa política nacional de educação. Estas características contribuíram para a instauração de um panorama que permitiria que idéias pedagógicas importadas baseadas numa visão da educação e da criança como a principal esperança de paz no pós-guerra, instalassem no Brasil uma identificação da renovação educacional e mesmo os cuidados com a infância com a entrada do País no mundo moderno. Membros proeminentes da sociedade brasileira como políticos, educadores, juristas, médicos e religiosos empenharam-se na criação de diversas instituições educacionais para a criança pequena. Durante a década de 1920, consolidam-se diversas iniciativas, com destaque para a realização do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, em conjunto com o 3º

Congresso Americano da Criança. Neste período, passa-se a considerar a pedagogia como um campo científico e difundem-se as idéias de Maria Montessori que pregava o estímulo à liberdade do aluno e propunha para o professor o novo papel de auxiliar de seu desenvolvimento (KUHLMANN, 2005).

Desde fins do século XIX é possível encontrarmos a preocupação com a educação da criança em idade pré-escolar, quando são debatidas propostas de instituições voltadas para este grupo que passaram a ser implantadas no século XX. A articulação dos setores envolvidos com projetos para a infância no Brasil vinha desde a década de 1870, ampliando-se no período republicano. Movidos pelo mote de proteção à infância, desde fins do século XIX surgem, em todo o mundo ocidental, associações e instituições com o objetivo de cuidar dos aspectos da saúde e da sobrevivência da criança, seus direitos sociais, educação e instrução definindo-se competências, atribuições e normas legais para o problema. A educação desta criança surge, neste período, como componente importante dos discursos que buscam a construção de uma sociedade “moderna”, uma “nação avançada”, que acompanhasse as transformações mundiais (FREITAS; KUHLMANN, 2002, p. 464).

Entretanto, o espírito nacionalista que contribuíra para o desencadeamento da Primeira Guerra Mundial não desaparecera com o fim do conflito e varreria, na década seguinte, o otimismo de educadores e intelectuais. Mesmo assim, as experiências baseadas nos procedimentos da educação renovada foram admitidas em países europeus mesmo com a progressão das políticas imperialistas e totalitárias. LOURENÇO FILHO (1974, p. 28) comenta que o movimento renovador acreditou que os procedimentos da escola nova poderiam bastar para a instauração de uma paz independente dos sistemas políticos de cada país, uma vez que “por efeito das lições da guerra, supunha-se que todos os povos naturalmente se inclinassem à adoção, cada vez mais perfeita, de princípios democráticos de governo”. A educação renovada centrava-se na criança e baseava-se na organização de uma escola independente e purificada da qual surgiriam homens igualmente purificados. Desejou-se que a criança crescesse sem a interferência dos pais, da Igreja e de organizações políticas. Como será visto adiante, o princípio de que o mestre deveria interferir o mínimo possível passou a ser defendido por educadores como Herbert READ (1980), os quais acreditaram que o livre

desenvolvimento permitiria um perfeito entendimento entre os homens de uma mesma pátria, e ainda equilibraria as relações entre as nações.

1.1 A ARTE CONSTRUINDO UMA NOVA CIVILIZAÇÃO

Muito embora a Primeira Guerra Mundial tenha sido saudada quase unanimemente e tenha provocado alistamentos voluntários em todos os países envolvidos, quase todos os sobreviventes voltaram inimigos convictos da guerra (HOBBSAWN, 1994, p. 34). O número de mortos em combate é impressionante: a ofensiva alemã em Verdun envolveu 2 milhões de soldados e matou 1 milhão entre fevereiro e julho de 1916; os britânicos perderam 420 mil homens na batalha do Somme, 60 mil no primeiro dia de confronto. A euforia entre intelectuais e artistas, que se engajaram na luta acreditando romântica e ingenuamente no dever nacionalista, deu lugar à consciência da terrível realidade do *front*. Aqueles que sobreviveram, agora concentrados em novas formas de expressão, engajaram-se criticamente à contemporaneidade do pós-guerra (LANGE, 1999, p.108).

Durante a década de 1920, a valorização da educação estética consolidou-se entre educadores europeus que viam a arte como um instrumento de humanização e formação de uma sociedade livre da violência e da barbárie. A crença no desenvolvimento humano baseado na sensibilidade e na emoção remonta ao século XVIII. Em 1795, Friedrich Schiller publica suas *Cartas* nas quais trata da educação estética do homem atribuindo à arte um poder social e revolucionário. Consideradas por Jürgen HABERMAS (2000, p. 65) como “o primeiro escrito programático para uma crítica estética da modernidade”, em suas *Cartas* Schiller traça uma utopia estética segundo a qual somente através do desenvolvimento do gosto a sociedade poderá atingir a harmonia, uma vez que o estímulo do impulso estético no indivíduo o libertará da influência das circunstâncias e das coerções morais e físicas (SCHILLER, 1990, p.143). Schiller considera a arte uma forma de comunicação que, ao contrário das outras formas fundamentadas na força ou no princípio ético da lei ou dos deveres, propicia ao indivíduo atingir o estado de liberdade:

Todas as outras formas de comunicação dividem a sociedade, pois relacionam-se exclusivamente com a receptividade ou com a habilidade privada de seus membros isolados e, portanto, com o que distingue o

homem do homem; somente a bela comunicação unifica a sociedade, pois refere-se ao que é comum (SCHILLER, 1990, p. 144).

Substituindo a religião, a arte revelaria um poder unificador capaz de transformar as relações humanas, realizando o ideal de igualdade num “Estado estético” do futuro. O desenvolvimento do gosto formaria o “homem estético”, livre para emitir juízos universais e agir universalmente sempre que quisesse (SCHILLER, 1990, p. 118).

Após o primeiro conflito mundial, a proposição da arte como instrumento de construção de uma nova civilização teve sua melhor definição nas ações dos artistas soviéticos do movimento construtivista internacional e da escola da Bauhaus⁶. De acordo com GOODING:

O desenvolvimento e a disseminação do construtivismo se basearam na nobre idéia de que depois dos desastres da Grande Guerra, das violentas convulsões da Revolução e da guerra civil russa, a arte podia cumprir um papel decisivo na construção das formas culturais de uma nova civilização. Os artistas, designers e arquitetos modernos de De Stijl; Lissitzky, Moholy-Nagy e os teóricos comunistas do construtivismo internacional; os artistas professores da vanguarda russa nas salas de aula das novas escolas de arte soviéticas; os arquitetos, artistas e artesãos da Bauhaus: quase todos subscreviam em certa medida esse ideal e a retórica que o acompanhava. Olhando retrospectivamente, e com um certo realismo histórico, pode ser que fiquemos admirados com esse otimismo e nos perguntemos se algum dia a arte poderá ser verdadeiramente um veículo eficaz no mundo das ações e dos acontecimentos. (GOODING, 2002, p. 59).

O trecho acima sintetiza o espírito de artistas engajados no movimento construtivista que se desenvolveu na Europa nos primeiros trinta anos do século XX a partir da Rússia, Holanda e Alemanha. O construtivismo tinha orientação marxista e acreditava que o artista poderia atender as necessidades físicas e intelectuais da sociedade colaborando com a produção industrial, a arquitetura e os meios de comunicação. Objetivando a socialização da arte (SCHARF, 1991, p.116), consolidou-se depois da revolução bolchevique de 1917, quando artistas como Kandinski, Tatlin, Malevitch, Rodtchenko, Gabo e Pevsner, comprometidos com a “nova” Rússia, pretenderam democratizar a arte e torná-la uma linguagem capaz de comunicar-se através de imagens geométricas supostamente de fácil compreensão (CANONGIA, 2005, p. 32). Ao contrário de outros movimentos artísticos seus contemporâneos como o Dadaísmo e o Surrealismo, pretendia integrar funcionalmente arte e sociedade atuando didaticamente. Acreditando na educação,

⁶ A escola Bauhaus foi fundada na República de Weimar em 1919 e fechada em 1933 com a ascensão do nazismo.

pretenderam “estetizar o ambiente social, educar esteticamente as massas. Imediatamente após seu surgimento, esses movimentos assumiam mesmo um caráter quase messiânico: traziam a nova ordem plástica adequada à nova harmonia social. Falavam para o novo mundo, para o novo homem” (BRITO, 1985, p. 16). Como bem assinala o autor, esta vertente da arte moderna rejeitou a representação da realidade e a linguagem metafórica. Procurando uma organização formal rigorosa, foi o movimento que buscou o desenvolvimento da linguagem da arte afastando-se dos métodos empíricos baseados no sensível e na inspiração romântica. Acreditando na geometria como uma imagem de fácil comunicação, que poderia tornar-se uma linguagem universal, pretendia atingir todas as culturas e assim transformar as sociedades. O construtivismo teve na escola Bauhaus sua mais efetiva experiência prática de educação para o novo mundo. Atuando nas áreas da arquitetura, paisagismo, urbanismo, publicidade, mobiliário e desenho de utensílios tornou-se “um posto avançado da penetração dessas ideologias na sociedade” (BRITO, 1985, p. 20). No manifesto da Bauhaus, seu fundador, o arquiteto Walter Gropius (1883-1969), esperava abrir caminhos para o futuro e acreditava que seus alunos dariam seguimento ao seu ideal de sociedade. A Bauhaus pretendia acabar com a distinção entre artista e artesão e preparar o terreno para uma “nova estrutura do futuro”. Pretendia-se planejar e construir para um “novo homem”. Foi a primeira escola de arte planejada segundo critérios reformadores de modo de vida e civilização a funcionar na nova República de Weimar, logo após a Primeira Guerra Mundial (DROSTE, 1990, p. 22).

Os professores da Bauhaus manifestaram-se contra o ensino tradicional praticado nas escolas, acreditando que a transformação da sociedade estaria condicionada pela renovação dos métodos até então empregados. Entre eles, o húngaro László Moholy-Nagy⁷ criticou, em 1939, os métodos educacionais que seriam direcionados à especialização em determinadas áreas, ressaltando que “o ser humano somente se desenvolve com a total cristalização do conjunto de suas próprias experiências”⁸ (MOHOLY-NAGY, 1985, p. 344, tradução nossa). Moholy-Nagy acreditava que a educação deveria contribuir para a formação do “homem integral”, aquele que teria atingido o equilíbrio entre sua capacidade intelectual e

⁷ Moholy-Nagy, um dos mais jovens professores da Bauhaus, imigrou para os Estados Unidos em 1937, quando as condições de trabalho na Alemanha nazista se tornaram impraticáveis. Antes, passou um período na Inglaterra onde manteve contato com Herbert Read.

⁸ No original: “A human being is developed only by the crystallization of the sum total of his experiences”.

emocional e que por isso seria capaz de colocar sua individualidade a serviço da comunidade. A tarefa dos educadores seria a de coordenar o desenvolvimento dos “poderes humanos” e, para isso, fundar as bases de uma vida equilibrada já na escola elementar. Moholy-Nagy concluía que nas décadas anteriores as experiências do austríaco Franz Cizek, em torno de 1900, e da pedagoga italiana Maria Montessori, entre outros, haviam libertado a capacidade das crianças através do desenho, da prática manual, no desenvolvimento da linguagem, no plano do ensino como um todo.

Os ideais de Moholy-Nagy baseavam-se na visão da criança como um ser que trazia em si uma energia espontânea e criadora. É unânime entre os autores e pesquisadores da arte infantil que a primeira experiência de observação de crianças que desenhavam livremente sem nenhuma orientação técnica foi documentada por Franz Cizek na década de 1880. Suas conclusões teriam gerado o conceito de “auto-expressão” e a interpretação do professor como um espectador do trabalho da criança e um guardião de sua liberdade criativa (BARBOSA, 1989, p.48). Na sua escola de arte para crianças, criada em 1897, Cizek teria sido o primeiro educador a atribuir valor pedagógico para a criação infantil espontânea, excluindo a imitação e a cópia. Cizek concluiu que a criança, em determinadas condições, seria capaz de se expressar numa forma pessoal e criativa e que os métodos de ensino artístico até então adotados na escola tradicional impediam o exercício da espontaneidade e da sensibilidade ingênua. Cizek não pretendeu excluir qualquer orientação, mas afirmou que o professor deveria ser um orientador sensível capaz de guiar a expressão individual e a criatividade inata na criança.

A rejeição aos métodos educacionais até então empregados demonstra o repúdio ao professor como o centro do processo e reclama um lugar privilegiado para a criança dentro da escola. Desejava-se a criança como o centro das atividades escolares, e sua manifestação, sua voz, deveria ser ouvida como um ponto de partida do processo educativo. Além de Moholy-Nagy, outro professor da Bauhaus, Josef Albers, também dirigiu críticas à escola tradicional num artigo de 1924 intitulado *Historisch oder Jetztig* (Histórico ou atual). Albers, que lecionou na Bauhaus de 1923 a 1933, repudiava a “escola de aprendizagem e de livros” e o papel autoritário do professor que nela atuava. Considerava que a escola:

Perdeu seu objetivo original, ela é uma instituição de ensino e gravita em torno de um ponto central, sua figura máxima, o professor. Este transmite o que foi constatado: saber, métodos, regras, com os quais se tem uma visão histórica [...]. Paralelamente a seu objetivo principal, a educação popular, a escola antiga visava a transmitir habilidades, mas poucas, e só as mais importantes: falar, escrever, calcular. Hoje, o que se deseja são conhecimentos, e para tanto é preciso dispor-se de disciplinas específicas. Onde se ensina, tomam-se apontamentos, copia-se, lê-se em voz alta e lê-se novamente, come-se de tudo um pouco, sem se saciar de nada [...]. Hoje em dia, transmitir sem elevar o valor significa empurrar. Por isso, a escola de hoje cria transmissores, ao invés de criadores. Ao invés de deixar criar, ordena que se tomem apontamentos... Forma, assim, administradores, e não criadores [...] (ALBERS⁹ apud WICK, 1989, p. 234).

Mesmo acusando a escola tradicional de tolher a criatividade da criança, Albers acreditava que a “educação é a adaptação do indivíduo à comunidade e à sociedade” (ALBERS¹⁰ apud WICK, 1989, p. 253). O estímulo à criatividade estava nos fundamentos ideológicos da Bauhaus que pretendia “reconstruir a unidade da esfera artística e cultural destruída pela industrialização” utilizando a arte como “instrumento de regeneração cultural e social” (ALBERS¹¹ apud WICK, 1989, p. 253). De acordo com Albers, a escola deveria esquecer a transmissão de informações e passar ela mesma a gerar conhecimento, deixando claro que a criação era a expressão fundamental para os artistas engajados no processo educativo. Este argumento, como se verá mais tarde, seria fundamental para aqueles que trabalharam com a arte-educação nas décadas seguintes.

A necessidade de mudar os objetivos da escola e o questionamento do olhar do mundo adulto sobre a criança já era preocupação de autores no final do século XIX quando a educadora sueca Ellen Key publicou o livro *O século das Crianças*, em 1900. Com uma orientação radicalmente liberal, Key apresentava a criança como herdeira das gerações que a precederam, heranças essas modificadas por sucessivas e infinitas adaptações. A educadora predizia que nas crianças estaria o destino das futuras gerações e de nossa própria espécie e que o “século vinte será o século das crianças, porque à humanidade será dado admiti-lo, sob a nova luz da teoria da evolução. E o será em um duplo sentido: os adultos penetrarão na alma infantil e conservarão a sensibilidade da infância e nisto a velha sociedade encontrará sua renovação”¹² (KEY, 1945, p. 112). Para Key, a escola destruía a

⁹ ALBERS, Joseph. Historisch oder jetztig. In: **Junge Menschen** 8, p. 171, 1924 (número especial dedicado à Bauhaus).

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

¹² Da tradução espanhola: “El siglo veinte será el siglo de los niños, porque a la humanidad le será dado abrazar mejor todo esto, bajo la nueva luz de la teoría de la evolución. Y lo será en un doble sentido: los adultos

matéria pré-existente na criança pondo em risco a formação de sua individualidade, pois “o desejo e a capacidade de observar, trabalhar e aprender com que muitas crianças entram nela [a escola], desaparecem quando a abandonam, sem que se tenham transformado em conhecimentos ou idéias” (KEY, 1945, p. 133).

Porém, experiências educacionais renovadoras, postas em prática em países como Inglaterra, Rússia (logo após 1917), e na Alemanha da constituição de Weimar, foram interrompidas com a progressão dos regimes totalitários. Após a Segunda Guerra Mundial, vê-se retomada a necessidade do questionamento dos processos educacionais agora considerando que uma escola independente dos sistemas políticos e isolada de seu ambiente não seria suficiente para manter a paz. Com o fim da guerra é criada, em outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas em substituição à Sociedade das Nações e, em novembro de 1945, em Londres, ministros da educação dos países aliados reúnem-se com o objetivo de criar uma organização internacional para promover a educação, a ciência e a cultura. Desta reunião resultou a criação da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) um ano mais tarde, a 4 de novembro de 1946, contando então com 20 estados-membros e trazendo em sua constituição a confiança de que a promoção dos princípios democráticos da dignidade, igualdade e respeito mútuo entre os homens evitaria uma próxima guerra de proporções mundiais (HUXLEY, 1976, p. 140).

A idealização da Unesco começou ainda em 1942, na cidade de Londres semi-destruída pelos bombardeios nazistas, quando o presidente do Conselho de Educação da Inglaterra e País de Gales convidou seus colegas ministros de Educação dos países aliados em exílio, para a “criação de uma organização permanente de cooperação no campo da educação” (BRABYN, 1985, p. 5). Acreditando que seria possível “educar para a paz no mundo”, a proposta considerava que o entendimento que promoveria a paz seria produzido com a atuação em diversas áreas e não apenas as áreas da economia e da política: “O que tentamos fazer em Londres foi inventar um instrumento internacional que pudesse ajudar-nos a criar esse universo, tirando partido de todos os canais de comunicação — a educação e o rádio, a imprensa e as bolsas de estudo, o cinema e a música, o jornalismo em todas as suas formas e as artes vivas” (MACLEISH, 1985,

penetrarán en el alma infantil, y conservarán la sencillez de la infancia: en esto la vieja sociedad encontrará su renovación” **Tradução do autor.**

p. 27). A Unesco ressaltava como de importância fundamental para seus objetivos o apoio ao desenvolvimento das ciências e das artes temendo, de acordo com as palavras de seu primeiro diretor-geral Julian Huxley¹³, que excessiva atenção fosse dispensada “às descobertas das ciências mecânicas, físicas e químicas, em grave detrimento da justa apreciação das artes, do sentido do belo no cotidiano e do gosto pela criação artística na atividade humana” (HUXLEY, 1985, p. 28).

Somava-se, na proposta da Unesco, a fé na educação como promotora da paz e o incentivo à produção artística regional como parte do ideal de respeito às diferenças dos homens em suas culturas. Os idealizadores da Unesco diferenciavam a arte em sua forma “erudita” ou “refinada” da sua forma popular ou não especializada, mas mesmo assim reveladora da criatividade e da experiência espiritual de um povo, conforme registrou Julian Huxley em texto de 1946:

A Unesco não pode ser pedantemente “erudita” nem limitar-se unicamente à ciência “pura” e à arte “refinada”. E não pode ser assim porque ela tem o dever de se comprometer com a humanidade inteira e não somente com os especialistas, as elites altamente instruídas ou um punhado de privilegiados, e porque se lhe confiou expressamente a missão de promover o ideal de igualdade de oportunidades em matéria de educação; e isso é impossível se o compromisso da Unesco com a ciência e a arte reduzir-se a meramente estimular artistas e cientistas e a estudar doutamente suas notáveis realizações. Tampouco pode ser assim por outra razão: seu Ato de Constituição baseia-se no dever de promover o bem-estar comum da humanidade. Ora, este depende fundamentalmente da correta aplicação das ciências — físicas, biológicas, psicológicas e sociais — e, na área da satisfação espiritual, da correta aplicação das artes (HUXLEY, 1985, p. 28).

A compreensão e a aceitação das diferenças eram consideradas de fundamental importância para evitar uma nova guerra, e a manifestação artística, em suas diversas formas, aparecia no discurso dos idealizadores da Unesco como um instrumento de promoção da satisfação espiritual e de divulgação da cultura dos povos. A educação aparece no depoimento do poeta americano Archibald MacLeish, um dos redatores do Ato de Constituição da Unesco em 1945, como um antídoto ao racismo e ao nacionalismo presentes na origem do segundo conflito mundial e como única forma de evitar uma nova catástrofe:

Naturalmente podemos educar para a paz no mundo. Eu iria ainda mais longe: não há outra forma possível de alcançar a paz mundial senão

¹³ O cientista, filósofo e educador britânico Julian Huxley (1887 – 1975) foi um dos idealizadores e o primeiro diretor-geral da Unesco, de 1946 a 1948.

através da educação, o que significa a educação dos povos do mundo. Tudo o que os governos podem fazer para entenderem-se entre si é eliminar as causas de fricção que podem, com o tempo, degenerar em guerras. Mas agora começamos todos a compreender que a paz é muito mais que a ausência da guerra. A paz é algo positivo, não negativo. É uma forma de conviver que exclui a guerra, mais do que um período sem guerra durante o qual os povos tentam uma forma de conviver (MACLEISH, 1985, p. 27).

A educação, para a recém criada Unesco, tinha um sentido amplo de promoção de entendimento através da aceitação mútua das diferenças culturais entre os povos. Para evitar as guerras era preciso mudar a mente dos homens, como consta no preâmbulo da Constituição redigida em novembro de 1945, onde é traçada a estratégia de garantia da paz: “Como as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erigidas as defesas da paz” (CORREIO DA UNESCO, 1985).

O plano da Unesco para a paz mundial incluía atuações nas áreas da educação, ciência e cultura. A arte, mesmo que a princípio com um papel pouco definido, era citada não em sua forma erudita, mas em sua forma de identificação cultural. Esta divisão entre arte popular e erudita abria caminho para a valorização do desenho infantil e de outras formas de manifestações populares. O grafismo infantil começa a ser interpretado como uma manifestação digna de apreciação que, uma vez produzida sem condicionamentos, seria reveladora da individualidade da criança e um autêntico depoimento de sua cultura regional. Através destas imagens, acreditava-se ser possível estimular o intercâmbio entre diferentes culturas sem a intermediação da linguagem escrita.

A década seguinte ao término da Segunda Guerra Mundial demonstrou que, mesmo após a repetição de um conflito ainda de maiores proporções, o ideal do papel decisivo da arte como instrumento civilizador e transformador da sociedade ainda permaneceria vivo entre artistas, intelectuais e educadores. A criança seria a matéria prima para a construção de um mundo sem guerras, um recomeço depois do fracasso do mundo adulto. Para isso, a criança, símbolo de um estado de pureza, deveria ser ouvida e protegida para que pudesse se desenvolver equilibradamente. Em seu desenvolvimento, a arte participaria como a “válvula reguladora” entre seu intelecto e suas emoções, auxiliando-a a tornar-se, não um artista, mas um indivíduo “adaptado e feliz” (LOWENFELD, 1958, p. 8). Expressões antes utilizadas, como “desenho infantil”, “linguagem gráfica da criança” ou “grafismo infantil”, caem em

desuso, e, a partir da década de 1940, todas as criações infantis que utilizassem o desenho, a pintura e a modelagem recebem definitivamente a designação comum de *children art*, *l'art enfantin* ou *arte infantil*. A próxima seção pretende recuperar as experiências e o pensamento de educadores que proporcionaram as bases para a consolidação da arte infantil como uma manifestação dotada de atributos estéticos.

1.2 A “INVENÇÃO” DA ARTE INFANTIL

Segundo STHIELER (1937, p. 4), Jean-Jacques Rousseau teria sido, já no século XVIII, com sua obra *Emílio, ou, da educação*, o primeiro educador a sugerir um arquivo de desenhos infantis quando propôs que a criança deveria desenhar sem a interferência de um professor, que só lhe faria imitar ou copiar modelos. Rousseau evitará “dar-lhe um professor de desenho, que só lhe daria imitações para imitar, e só faria desenhar sobre desenhos: quero que ele tenha como único mestre a natureza, e como modelo apenas os objetos” (ROUSSEAU, 1999, p. 170). Acreditando que, pela observação do modelo, a criança acabaria por descobrir as imperfeições de seu desenho espontâneo, Rousseau não pretendia o desenho de memória e sim o desenho de observação fiel à natureza. Propunha, então, que professor e aluno desenhassem livremente, e que os desenhos produzidos fossem organizados e emoldurados de forma a permitir a observação da experiência e a geração da aprendizagem.

O trabalho já comentado do educador tcheco Frans Cizek fundamentava-se na auto-expressão como produtora de liberação e desenvolvimento, e sua proposta teria despertado o interesse de psicólogos e educadores pelo desenho infantil (COUSINET, 1976, p. 45). Cizek rejeitava a “noção acadêmica e convencional do professor como o detentor de um saber a ser transmitido à criança, considerada como ‘tabula rasa’ a receber um conhecimento pré-determinado” (MALVERN, 1995, p. 267, tradução nossa¹⁴). Acreditava que a produção artística da criança era regida por suas próprias leis e que a interferência do adulto poria a perder uma experiência autônoma de criatividade, pois, “quanto mais os poderes criativos do subconsciente da criança puderem ser resguardados, melhor será. Quando a razão ilumina seu

¹⁴ No original: “conventional and academic notion of the teacher as the possessor of some wisdom to be transmitted to the child whose mind was, as it were, a ‘tabula rasa’ awaiting the inscription of prior and predetermined knowledge”.

subconsciente, este deixa de existir, porque o intelecto destrói a confiança da criança em suas habilidades” (CIZEK¹⁵ apud MALVERN, 1995, tradução nossa¹⁶).

Na virada do século XIX para o XX, a descoberta da arte rupestre nas cavernas pré-históricas da França e Espanha, o interesse de artistas europeus na produção artística de povos ditos primitivos, notoriamente as esculturas e máscaras africanas e a gravura oriental com suas soluções de representação do espaço, de volume e de uso da cor, contribuiriam para o surgimento de diversas representações artísticas que mais tarde se consolidariam sob o rótulo de arte moderna. O conhecimento do perfil psicológico da criança através do desenho já era discutido por George ROUMA em seu livro *Le langage graphique de l'enfant*, cuja edição de 1913 fazia parte da biblioteca de Mário de Andrade e provavelmente tinha orientado o interesse do poeta modernista no estudo de desenhos infantis quando colecionou desenhos infantis durante a década de 1930. Rouma considerava que a criação gráfica da criança não poderia ser comparada aos artistas primitivos, prática comum no final do século XIX e começo do XX (GOBBI, 2006, p.183). A semelhança entre a produção iconográfica da criança e a dos primitivos selvagens e homens pré-históricos seria mais aparente que real, segundo ROUMA (1947, p. 11), que se dedicou a recolher material produzido por diversas crianças com o fim de efetuar um “estudo metodológico e crítico dos desenhos como índice da evolução mental no indivíduo e na espécie”.

Com a associação entre psicologia genética e educação proposta pelos teóricos do movimento da Escola Nova, vemos referências à “linguagem gráfica” da criança como uma fonte para a avaliação de seu desenvolvimento mental e da própria espécie (ROUMA, 1947, p. 11). No Brasil, o grafismo infantil livre passou a ser tratado como um indicador de um processamento lógico-mental após a criação da cadeira de Psicologia aplicada à Educação na Escola Normal de São Paulo, em 1913. Antes, os positivistas já se referiam à importância do Desenho para o desenvolvimento do raciocínio, mas submetiam o desenho infantil a padrões estéticos estabelecidos, à geometria e à observação de modelos naturais, sem considerar o exercício da livre expressão (BARBOSA, 1989, p.103).

¹⁵ CIZEK, Franz. **Die Jungendkunstklasse Prof. Cizeks.** Jungendrotkreuz Zeitschrift. Set. 1932, p. 8. Número especial.

¹⁶ No original: “the longer a child’s subconscious creative powers can be kept in the dark, the better. As soon as they are illumined by reasoning, they generally cease to exist, because the intellect destroys the child’s confidence in its abilities”.

As vanguardas européias surgidas nas primeiras décadas do século XX interpretaram a arte da criança e dos primitivos¹⁷ como uma manifestação livre das amarras da civilização, interpretação que convinha ao desejo de rompimento com os cânones acadêmicos até então dominantes:

Proclamado a partir da metade da década de 1880, tanto por artistas como por críticos que lhe eram simpáticos, o sentimento de se ter uma causa comum nas produções das primeiras civilizações, das culturas tribais e das crianças foi um aspecto da crítica modernista, que respondia à cultura do mundo moderno e, em particular, à sua crescente comercialização. (HARRISON, 2000, p.47).

A aproximação com formas de representação primitivas caracterizaram correntes mais radicais da vanguarda artística quando estas concluíram que, para que se inaugurasse um novo momento para as artes, seria necessário fazer *tabula rasa* do passado. Estes grupos mais radicais, rejeitando a tradição clássica, aproximavam-se das formas primitivas e de outras manifestações como o desenho infantil, justamente por não apresentarem a visualidade naturalista predominante desde a Renascença. Segundo MALVERN (1995, p. 264, tradução nossa¹⁸), “por que a criança era considerada não socializada e, portanto, natural, a celebração de qualidades semelhantes às da criança oferecia à arte uma promessa de contínua renovação”.

Em 1947, o crítico de arte Mário Pedrosa, realizando uma conferência no encerramento de uma exposição organizada pelo Centro Psiquiátrico Nacional onde tinham sido expostos desenhos e pinturas feitos pelos internos, traça um paralelo entre os trabalhos artísticos de crianças e pessoas “mentalmente perturbadas” com os caminhos plásticos tomados pela arte moderna. Seu texto intitulado *Arte, necessidade vital* analisa o processo inconsciente da criação, sua função terapêutica (nos casos psiquiátricos) e fundamental, no que se refere ao desenvolvimento da criança. Defende a criação artística como o resultado da emoção a que se entrega o artista e não mais uma hábil representação da realidade, obtida através de um virtuosismo cujo único fim é a perfeita imitação da natureza:

¹⁷ Naquele momento, o termo “primitivo” poderia, segundo MALVERN (1995, p. 264), abranger tanto a arte de comunidades não ocidentais quanto a arte européia anterior ao Renascimento. Mário PEDROSA (1979) refere-se a “culturas arcaicas ou primitivas”, cujas imagens foram introduzidas na Europa a partir das últimas décadas do século XIX com a expansão colonialista moderna. As esculturas e desenhos de regiões como África, Oceania e Polinésia interessaram aos artistas europeus do início do século XX principalmente por se afastarem da concepção naturalista regida pelos cânones vigentes desde a Renascença.

¹⁸ No original: “Because the child was said to be unsocialized and therefore natural, a celebration of child-like qualities offered to progressive art the promise of continuous self-renewal”.

Aproxima-se o homem um pouco mais das misteriosas fontes da criação artística. A arte pictórica já não é mais um meio de imitar a natureza, representar a realidade externa [...] Essa arte já não é mais a ciência do ‘trompe l’oeil’!¹⁹ Sob qualquer forma que seja, grande ou pequena, profunda ou decorativa, apenas esboço elementar ou borrão informe, a arte, para ser arte, é de início uma questão de emoção e sensação, ou, na forma lacônica de Braque, ‘sensação e revelação’ (PEDROSA, 1949, p. 153)

Em Pedrosa, a nova arte pictórica rejeita a imitação da natureza e atribui valores estéticos ao “borrão informe” e ao “esboço elementar”, desde que motivados pela emoção e a sensação, considerados aqui como característicos do fenômeno artístico. O crítico comemora o fato de psicólogos e artistas concordarem que o fenômeno artístico deve ser entendido num sentido mais amplo dali para frente, pois:

Nesse sentido até as garatujas dessas crianças e menores mentais são da mesma natureza fundamental das obras dos grandes artistas universais, obedecendo a idêntico processo psíquico de elaboração criadora tanto nos adultos artistas conscientes quanto nos doentes e crianças. Em todas essas múltiplas e diversas manifestações em maior ou menor grau de intensidade, o de que se trata, em essência, não é senão de emprestar forma simbólica, mas forma aos sentimentos e imagens do *eu profundo* (PEDROSA, 1949, p. 161).

Pedrosa deixa claro que o que conta é o processo vivido durante a execução da obra, não mais o resultado de acordo com normas acadêmicas consideradas ultrapassadas pelo movimento modernista. Colocando em pé de igualdade as obras das crianças, dos “menores mentais” e artistas “conscientes”, o crítico atribui definitivamente à arte infantil um caráter estético. Considerando esta manifestação produto do sentimento e do “eu profundo”, Pedrosa nos dá uma interpretação da arte infantil como alheia ao mundo, como o reflexo de imagens do inconsciente que não sofressem a influência das imagens do meio ambiente onde vivesse a criança.

Esta atribuição de valores estéticos à manifestação artística de crianças pode ser encontrada em declarações de diversos artistas ligados às correntes modernas desde a década de 1930. Pablo Picasso²⁰, o artista mais influente da primeira metade do século XX, teve diversas vezes seu trabalho associado à arte infantil, tendo ele mesmo feito declarações acerca da liberdade de execução que pode ser encontrada nos desenhos de crianças. Analisando os desenhos

¹⁹ O “trompe l’oeil” é uma técnica de pintura que pretende ser tão perfeita a ponto de simular a tridimensionalidade. M. Pedrosa refere-se ao pintor francês Georges Braque que, junto com Pablo Picasso, desenvolveu a linguagem do Cubismo na primeira década do século XX.

²⁰ O artista plástico Pablo Picasso (1881-1973) foi um dos criadores do Cubismo, movimento artístico fundamental para a constituição da arte moderna.

preparatórios e a execução do painel *Guernica*²¹ (IMAGEM 1) que Picasso concluiu entre maio e junho de 1937, WARNCKE (1995, p. 400) considera que os desenhos infantis foram uma das influências sobre a imagem produzida pelo artista.



IMAGEM 1 - PICASSO, Pablo. **Guernica**. 1938. Óleo sobre tela.

O autor refere que Picasso teria utilizado “o idioma básico dos desenhos de crianças”, o que teria determinado o contorno dos elementos e a representação da perspectiva (WARNCKE, 1995, p. 400). Embora seja discutível que o estágio final da pintura apresente esta influência, é bastante evidente a presença da linguagem gráfica infantil nos esboços que antecederam a execução da pintura, nos quais Picasso experimenta diversas soluções em busca de maior expressividade (IMAGENS 2 e 3).

²¹ Este quadro de Picasso leva como título o nome da cidade basca de Guernica, destruída no dia 26 de abril de 1937, em apenas três horas e meia, por um ataque conjunto do exército do General Franco, tropas italianas e alemães. A cidade de Guernica tornou-se um símbolo da resistência da República espanhola e seu bombardeio transformou-se num símbolo do poder de destruição dos modernos métodos de guerra.



IMAGEM 2 PICASSO, Pablo. **Esboço III para Guernica**. Lápis sobre papel, 1937.

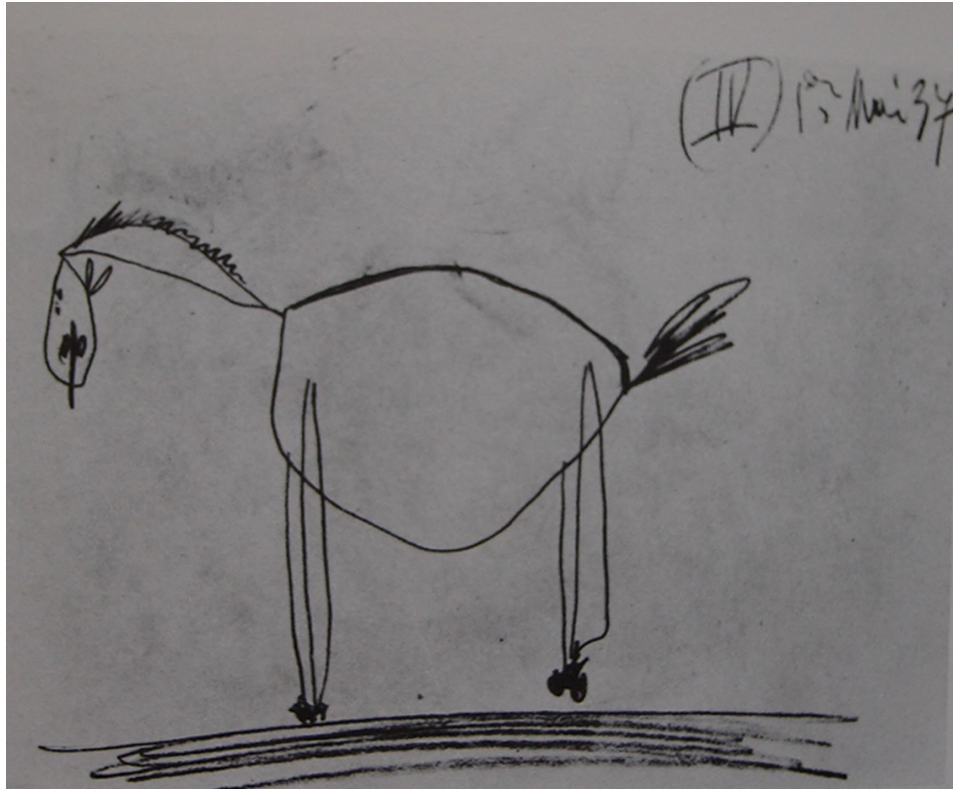


IMAGEM 3 PICASSO, Pablo. **Esboço IV para Guernica**. Lápis sobre papel, 1937

WARNCKE (1995, p. 401) atribui a aproximação de Picasso dos desenhos infantis à influência dos artistas surrealistas que, durante os anos 1930, em busca de meios de expressão não contaminados pelas imposições culturais existentes, descobriram o poder da criatividade infantil. O interesse de Picasso em utilizar soluções gráficas aproximadas ao desenho infantil pode ser explicado pelo interesse do artista na pesquisa formal, ou a novas soluções plásticas, que sempre marcaram seu trabalho. O que parece importar para artistas modernos como Picasso é o encontro de interpretações da forma não condicionadas pela arte acadêmica ou por uma visão do belo baseado na visão clássica da arte:

Para Picasso, o que interessava nos desenhos de crianças era apenas o princípio da construção formal. Por esta razão, a comparação de seu trabalho com desenhos infantis, embora possa parecer óbvia em alguns momentos, não faz muito sentido. [...] Denúncias do trabalho de Picasso como infantil é um clichê da crítica de arte contemporânea. Em 1937, inclusive, o guia oficial alemão da Feira Mundial de Paris declarava que “Guernica” ‘parecia ter sido feito por uma criança de 4 anos de idade’. Os fascistas usaram este ataque difamatório da mesma forma que utilizavam comparações com os trabalhos de mentalmente retardados quando queriam desacreditar a arte (WARNCKE, 1995, p.408, tradução nossa²²).

Soluções gráficas francamente retiradas das manifestações infantis quando adotadas por um artista com o domínio técnico de Pablo Picasso, demonstra que a aceitação da arte infantil como dotada de atributos estéticos já era uma prática, pelo menos entre a corrente artística moderna, nos anos 1930. Este interesse dos modernistas pelas manifestações de culturas primitivas e infantis pode ser explicado pelo desejo de novas soluções formais, no caso de Picasso, e pela interpretação destes trabalhos como manifestações do subconsciente, no caso dos Surrealistas. Outro analista do trabalho de Picasso, Josep Palau i Fabre, assim interpreta a presença de formas gráficas nos esboços para o *Guernica*:

No quarto esboço é onde aparece de forma inteiramente manifesta que a figura do cavalo preocupa Picasso e que para resolver o problema como ele deseja — para convertê-lo num cavalo risível —, recorre aqui ao desenho *naïf* ou infantil. [...] Sem dúvida ele mesmo se dá conta de que este esquema não é válido, que o que ele deseja expressar é a tragédia e que aquela imagem do cavalo é, ao final, grotesca (FABRE, 1979, p. 47, tradução nossa²³).

²² No original: “For Picasso, what was interesting in children’s drawings was only the principle of formal construction. For this reason, comparison of his own work with children’s drawings, though it may seem an obvious one to draw, does not make a great deal of sense. [...] Denunciation of Picasso’s work as infantile is a cliché of contemporary opinion. In 1937, indeed, the official German guide to the Paris World Fair declared that “Guernica” ‘looks as if it had been drawn by a four-year-old’. The Fascists used this defamatory response as freely as comparisons with the work of the mentally retarded if they wanted to disparage art”.

²³ No original: “En el cuarto boceto es donde aparece de forma enteramente manifesta que la figura del caballo preocupa Picasso y que para resolver el problema como él desea — para convertirlo em um caballo risible — ,

Não há a intenção neste trabalho de efetuar uma análise formal do quadro *Guernica* e sim interpretar a presença de elementos retirados da produção gráfica de crianças em sua elaboração. FABRE interpreta o tratamento infantil da figura do cavalo como uma tentativa do artista de torná-lo ridículo, e que, por não se satisfazer com o resultado, teria abandonado esta interpretação. A tentativa de Picasso pode ser também interpretada como uma procura da forma mais expressiva para simbolizar a dor e a tragédia que aparece como o elemento principal para a interpretação da destruição da cidade basca pelos fascistas. É possível que no imaginário do artista a elaboração das figuras numa linguagem infantil tenha sido uma tentativa de contrapor a inocência do povo indefeso à violência do ataque aéreo. Por isso mesmo ingenuidade da interpretação infantil — a acreditada pureza do desenho infantil — pareceu-lhe apropriada para alcançar o máximo de expressividade ao falar do sacrifício de civis inocentes.

A liberdade com que a criança executa seus desenhos, na maior parte das vezes não necessitando de nenhum estímulo para começar a produzir, era uma das características freqüentemente realçada por aqueles que consideravam a arte infantil um modelo de criatividade a ser seguido. Outro artista de grande importância para a arte moderna, Henri Matisse, contribuiu para a interpretação da arte infantil como o resultado de um estado de pureza e liberdade quando se manifestou sobre o processo criativo:

Tudo o que vemos na vida corrente sofre mais ou menos a deformação que os hábitos adquiridos provocam, e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, em que o cinema, a publicidade e as revistas nos impõem quotidianamente uma catadupa de imagens já feitas, que são de certo modo, no âmbito da visão, o que é o preconceito no âmbito da inteligência. O esforço necessário para se libertar disso exige uma espécie de coragem; e essa coragem é indispensável ao artista que deve ver todas as coisas como se as visse pela primeira vez: há que ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade impede-vos de vos exprimir de maneira original, isto é, pessoal (MATISSE, 1972, p. 329).²⁴

Matisse acreditava ser possível ao artista despir-se das imagens do mundo e criar como se observasse a vida pela primeira vez, ou seja, deveria voltar ao estado

açude aquí al dibujo *naïf* o infantil. [...] Sin embargo él mismo se da cuenta de que este esquema no es válido, que o que él desea expresar es la tragedia y que aquella imagen del caballo es, a lo sumo, grotesca”.

²⁴ Esta citação é um trecho das considerações de Matisse recolhidas por Régine Pernoud publicadas no *Le Courier de l'UNESCO*, vol. VI, n. 10, em outubro de 1953 com o título “Há que ver toda a vida com olhos de criança”.

da criança. Só assim alcançaria o verdadeiro estado de criação; disso dependeria a originalidade, a criação personalizada. Aqui também a criança é vista como uma espécie de elo perdido, seu olhar como um resquício de um estado edênico, primitivo, livre de qualquer contaminação, embora seja inevitável que este estado de pureza venha a se perder. Matisse parece reproduzir a criança idealizada pelo poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867) quase um século antes, quando este, comentando o processo criativo de um pintor da vida moderna, considera que o “gênio é somente a *infância redescoberta* sem limites” (BAUDELAIRE, 1996, p.18). Para o poeta, “a criança vê tudo como novidade; ela sempre está inebriada. Nada se parece tanto com o que chamamos inspiração quanto a alegria com que a criança absorve a forma e a cor”. Já em Baudelaire a criança aparecia como um modelo para o artista, modelo que se deveria perseguir para atingir um estado genial de criação. Este pintor, chamado pelo poeta de “puro artista”, deveria ser considerado “como um homem-criança, como um homem dominado a cada minuto pelo gênio da infância, ou seja, um gênio para o qual nenhum aspecto da vida é indiferente” (BAUDELAIRE, 1996, p. 19).

Paul Klee (1879-1940), artista plástico alemão, comungava das idéias de Matisse, comentando desta forma as críticas ao seu trabalho inspirado no grafismo infantil:

Brincadeiras de criança! Aqueles cavalheiros, os críticos, dizem freqüentemente que os meus quadros lembram os rabiscos e as desordens das crianças. Espero que sim! Os quadros que o meu filho Felix pinta são geralmente melhores do que os meus, porque os meus sempre foram filtrados pelo cérebro” (KLEE²⁵, *apud* WILSON, 1990, p. 57).

Nas imagens de Paul Klee reproduzidas a seguir, observamos a construção do plano da imagem de maneira simplificada e esquematizada, de forma claramente influenciada pelo modo como crianças pequenas iniciam a expressão através do desenho.

²⁵ Wiedmann, A. *Romantic roots in modern art*. Surrey, England: Gresham Books, 1979. p. 224.

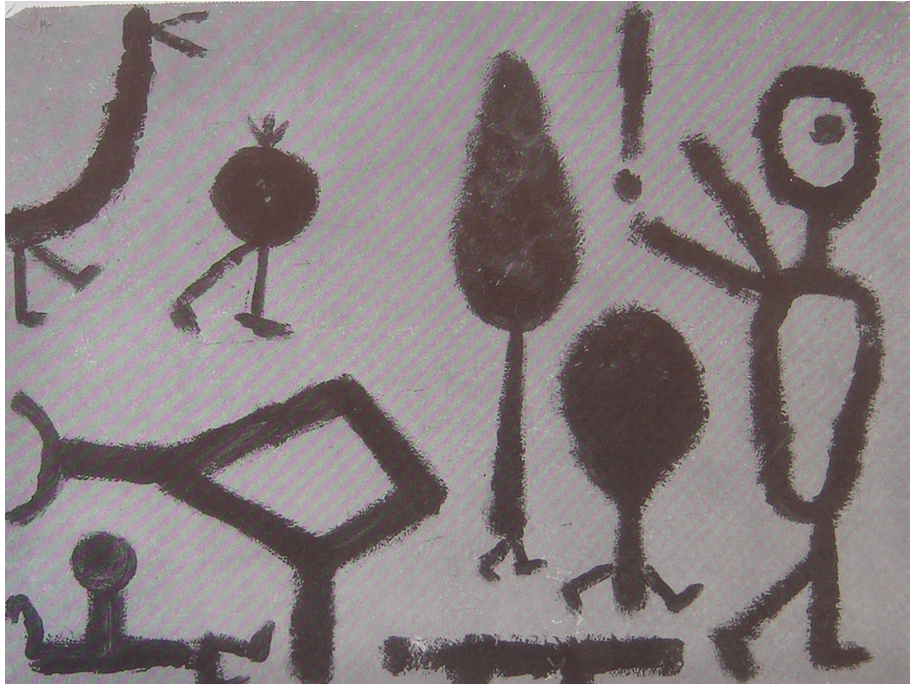


IMAGEM 4 - KLEE, Paul. **Eles estão todos correndo atrás!** Pastel colorido sobre papel, 1940.



IMAGEM 5 - KLEE, Paul. **Diversão no barco sobre o canal.** Pastel colorido sobre papel, 1940.

Da mesma forma, a obra do artista plástico francês Jean Dubuffet (1901-1985) dialoga estreitamente com o mundo da expressão infantil, abrindo mão de convenções como a perspectiva e o respeito às proporções naturalísticas da figura humana em favor de uma expressão identificada com uma estética presente tanto na arte de povos considerados “primitivos” pelos europeus, quanto dos pequenos criadores. Os ciclistas parecem estar flutuando no espaço da pintura, enquanto que o animal representado no canto inferior esquerdo se integra ao plano do chão. O espaço é planificado e sem profundidade.



IMAGEM 6 - DUBUFFET, Jean. **Campo com ciclistas**. Pintura sobre papel, 1943.

No Brasil, foi a *Semana de Arte Moderna*, realizada em São Paulo em 1922, que abriu caminho para o reconhecimento de atributos estéticos na produção gráfica infantil. A pintora Anita Malfatti²⁶ — que já em 1930 desenvolvia um curso de arte para crianças em São Paulo — e o poeta Mário de Andrade²⁷ tiveram importante papel na valorização da manifestação gráfica da criança e na proposição de novos métodos pedagógicos que adotavam o respeito ao espontaneísmo e defendiam a não interferência do professor. Mário de Andrade, quando diretor do Departamento de Cultura de São Paulo de 1935 a 1938, criou os *Parques Infantis*, espaços com mesas e cadeiras a céu aberto onde as crianças podiam desenhar, modelar e representar com acompanhamento de instrutoras. Os *Parques Infantis* foram criados para filhos do operariado paulistano que integravam iniciativas de assistência à infância implantadas nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Ali, as “crianças proletárias recebiam cuidados físicos, por meio de instruções e atendimento sanitário, odontológico e alimentar, ao mesmo tempo que aprendiam o cooperativismo e a consciência do homem social”, segundo o próprio Mário de Andrade (SILVEIRA, 1999, p. 94). A proposta dos *Parques* procurava transformar a realidade social agindo sobre as crianças, especialmente a criança pobre:

Aos olhos dos governantes, a criança de bairro apresentava-se como um ser desprotegido material, intelectual e moralmente. Filhas de famílias pobres, ignorantes e, até mesmo portadoras das chamadas idéias alienígenas, essas crianças não podiam contar com os pais no processo de formação integral do seu corpo e do seu caráter, tarefa que passava a ser confiada ao Estado, condutor da edificação do homem novo e da nação autônoma e soberana (SILVEIRA, 1999, p. 94).

Acreditando que “é nas artes plásticas que o piá consegue se elevar com mais freqüência à altura dos gênios”, Mário de Andrade constatava, porém, que havia “uma dificuldade bastante generalizada em aceitar como bons e como sublimes, os desenhos das crianças” (ANDRADE, 1976, p. 137). Dentro dos *Parques Infantis*, as crianças tinham a oportunidade de desenhar livremente acompanhadas por instrutoras que, durante os concursos de desenhos, eram “proibidas” pelo próprio Andrade de dar qualquer sugestão ou de “corrigir” o trabalho de qualquer uma delas (GOBBI, 2006, p. 187). Fazendo críticas à escola que

²⁶ Anita Malfatti, artista paulista participante da Semana de 22, foi a primeira pintora brasileira a realizar uma exposição de pinturas com nítida influência da estética expressionista em São Paulo, no ano de 1917.

²⁷ O poeta modernista Mário de Andrade (1893–1945) interessou-se pela manifestação artística da criança e colecionou centenas de desenhos de infantis que hoje estão conservados no Instituto de Estudos Brasileiros da USP.

incentivava a cópia, considerava que esta prática tinha como resultado a perda da inventividade da criança: “Interessava a Mário de Andrade que elas criassem e recriassem, para construírem sua cultura e se tornarem presentes nos espaços para elas criados” (GOBBI, 2006, p. 187) A criança-artista de Mário de Andrade, entretanto, necessitava de vigilância constante para não cair na tentação da cópia. Em 1930, comentando uma exposição de pinturas infantis promovida por Anita Malfatti, ele constatou a presença de “de três ou quatro obras-primas”, mas também que muitos dos trabalhos eram “cópias flagrantes” Defendeu, então, “um controle mais severo” sobre trabalhos feitos em casa, “fora das revistas das professoras” (GOBBI, 2006, p. 277). Para aquelas cópias flagrantes, recomendava que o professor deveria assumir uma atitude de indiferença com o intuito de desestimular a criança em insistir na “sua voluntária prisão e fome perrepista de grandeza imediata” Em Mário de Andrade, a criança cria, e para isso deve ser estimulada, porém, deve ser submetida ao controle monitorado, pois facilmente incorrerá na tentação de caminhos mais fáceis. Embora seja capaz de produzir trabalhos de gênio, também é vítima do desejo de glória, capaz de negar que seja uma cópia a imitação que apresenta, não por “astúcia”, mas por “uma ingenuidade ensimesmada, natural em todos os seres de caracterização infantil” (ANDRADE, 1976, p. 277).

Mário de Andrade e Anita Malfatti pensavam a criança como pura expressividade. Por não possuir ainda o poder de abstração, a inteligência desta criança não prevalece sobre sua sensibilidade, o que a permite expressar suas impressões com muito mais totalidade do que o adulto (ANDRADE, 1976, p. 129). Mário reconhecia a existência de crianças excepcionais, o “menino-prodígio” que se manifestava principalmente nas artes plásticas, porém não poderia se “equiparar a um Rafael, um Ingres”, mas conseguiria se equiparar a Rembrandt, Goya ou Picasso. É interessante a distinção porque é baseada na liberdade que as correntes modernas adotaram na representação da forma, admitindo a deformação e rejeitando os padrões clássicos reverenciados desde a Renascença. A observação de Mário leva a pensar sobre até que ponto a criança teria facilidade de expressar-se de acordo com a estética moderna ou até que ponto a arte moderna teria adotado soluções retiradas de culturas ditas primitivas e do desenho infantil.

A partir de década de 1940, dois autores exerceram influência decisiva na formação do pensamento de educadores sobre arte e educação. O britânico Herbert

Read²⁸ (1893-1968) e o educador austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960), que imigrou para os Estados Unidos em 1939, abordaram a importância do estímulo à criatividade da criança através da arte de maneira a formar um indivíduo integrado e capaz de contribuir cooperativamente para a sociedade.

Em seu livro *Education through art*²⁹, publicado em 1943, Read discute o objetivo da educação e defende a educação estética como componente fundamental da formação do indivíduo. O autor faz questão de deixar claro que o que propõe não é a “educação artística” definida como a educação visual ou plástica, mas sim uma abordagem integral da realidade que compreende “todos os modos de auto-expressão” — literária, poética e musical — definida como “educação estética”. Para Read, a educação é o “cultivo dos modos de expressão — é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. O homem que sabe fazer bem essas coisas é um homem bem educado” (READ, 2001, p. 12). O desenvolvimento destas habilidades faria do homem um bom poeta, músico, escritor ou escultor. Desta forma, Read conclui que:

Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas — pessoas eficientes nos vários modos de expressão (READ, 2001, p. 12).

Read não pretendia que a arte disputasse espaço no currículo da escola ocupando mais algumas horas no quadro de horários. Propunha uma reforma “revolucionária” do sistema educacional, a que chamou de “educação integral”, cujo objetivo seria o “desenvolvimento de qualidades genéricas de discernimento e sensibilidade, fundamentais até mesmo para matemática ou a geografia” (READ, 2001, p. 244). As idéias de Read influenciaram profundamente educadores em todo o mundo e, no Brasil, teve uma contribuição importantíssima para o movimento de educadores que pretendeu, a partir da década de 1950, promover a difusão do que veio a ser denominado “escolinhas de arte”, iniciativa que oferecia às crianças um ambiente no qual pudessem se manifestar através de diversas técnicas artísticas

²⁸ Herbert Read(1893-1968), poeta, historiador, crítico literário e crítico de arte especializado em modernismo inglês e europeu, condecorado duas vezes por bravura na Primeira Grande Guerra, viria a se tornar um pacifista cujas idéias influenciariam arte-educadores por todo o mundo a partir da década de 1940.

²⁹ O livro *Education through art* foi publicado diversas vezes desde 1943. Por falta de edição na língua portuguesa, foi incluído na bibliografia do CAPE numa edição argentina de 1958. Sua última edição brasileira é datada de 2001 pela Martins Fontes.

acompanhadas por monitores que, assim como desejava Mário de Andrade, estabeleceriam uma nova atitude para o professor de arte.

Viktor Lowenfeld acreditava que as reformas pedagógicas propostas pelos teóricos do movimento renovador demonstravam o início de uma nova era educativa. (LOWENFELD, 1961, p. 2). Assim como Herbert Read, Lowenfeld defendia a arte como um componente fundamental da educação e de fundamental importância para o desenvolvimento integral do homem. Atacava o ensino tradicional como o responsável pela introdução de falsos valores que desdenhavam as necessidades mais íntimas do indivíduo e definia como um “sistema de educação equilibrado” aquele em que a forma de pensar, os sentimentos e a capacidade perceptiva do indivíduo fossem desenvolvidos de forma análoga. Para atingir seus objetivos, confiava que a educação artística teria a capacidade de promover o equilíbrio entre o indivíduo e seu meio:

A introdução da educação artística nos primeiros anos da infância poderia muito bem ser a causa das diferenças visíveis entre um homem com capacidade criadora própria e outro que, apesar de quanto tenha sido capaz de aprender, [...] careça de recursos ou iniciativa própria e tenha dificuldades em suas relações com o meio em que atue (LOWENFELD, 1961, p. 2).

Caso não existisse a interferência do mundo exterior, a criança, como concebida por Lowenfeld, não teria necessidade de nenhum estímulo para realizar seus trabalhos de criação, uma vez que são as crianças que vivem em regiões remotas as que apresentam maior grau de “confiança criadora”, pois não são influenciadas por “cartazes de propaganda, histórias em quadrinhos e pela ‘educação’” (LOWENFELD, 1961, p. 14). Segundo o autor, a interferência prejudicial realizada por muitos educadores é devida a um entendimento equivocado do significado da atividade criadora para a criança. Sua expressão será sempre própria de sua idade e não há sentido em pedir-lhes que representem as proporções “devidas” ou a cor “adequada” (LOWENFELD, 1961, p. 15).

A criança em Lowenfeld é concebida como uma vítima da educação direcionada para a aquisição de conhecimentos, no interior da qual não há espaço para o estímulo da criatividade. Uma educação que não estimula a descoberta e a exploração, desejos naturais da criança, descuida de coisas importantes para sua adaptação ao mundo. Assim sendo, a arte será para a criança um amigo a que ela

poderá recorrer sempre que as palavras não forem suficientes (LOWENFELD, 1959, p. 8).

Contando com o apoio da Unesco, iniciativas de promoção da arte infantil difundem-se por todo o mundo durante as décadas de 1940/50 sob a forma de exposições. Tendo como justificativa promover a integração de crianças de diferentes culturas, estes eventos tiveram âmbito regional, nacional e mesmo internacional, por vezes reunindo desenhos e pinturas procedentes das mais diversas regiões do planeta. A seguir, procuraremos analisar as características e as diversas orientações que foram atribuídas a estas exposições.

1.3 AS EXPOSIÇÕES DE ARTE INFANTIL

As experiências de ensino da arte são, em sua grande maioria, caracterizadas por uma exposição ao final dos trabalhos. Representa um momento de prazer e realização para os participantes e de divulgação para o orientador e sua escola, além de tornar visível a orientação artística adotada pelo professor. No caso da arte infantil, mais do que expor a habilidade técnica ou a precocidade dos participantes, as exposições transformavam-se no próprio discurso de sustentação de um conceito, o de que a criança possuía propensão natural para se manifestar através das artes e de que esta prática deveria ser estimulada, pois traria benefícios ao seu desenvolvimento psicológico e social.

Após as experiências de Franz Cizek em fins do século XIX, COUSINET (1976, p. 55) refere que o educador alemão Georg Kerschensteiner teria organizado uma exposição de desenhos infantis em 1902, e que a França teria organizado a primeira exposição internacional de arte infantil em 1922. No Brasil, um evento organizado em São Paulo marcou “significativamente esse interesse pela Arte espontânea das crianças: a exposição feita em 1933 no Clube dos Artistas Modernos (CAM), denominada Semana dos Loucos e das Crianças, que teve grande repercussão, inclusive no Rio de Janeiro” (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 32).

Os ideais da Bauhaus de criação de um mundo melhor motivariam uma experiência dramática que sobreviveu à Segunda Grande Guerra e que só viria a ser divulgada em 1964. No gueto e campo de concentração criado pelos nazistas na pequena cidade de Terezin, próxima à capital tcheca, crianças entre dez e quinze

anos, quase todas executadas em Auschwitz, produziram desenhos sob a orientação da artista plástica austríaca, ex-aluna da Bauhaus, Friedl Dicker-Brandeis (1898-1944). Friedl, ativista política que produziu cartazes de propaganda contra o fascismo e o próprio Adolf Hitler, desenhou figurinos para teatro, atuou na área de arquitetura e mobiliário, tendo projetado brinquedos e móveis para o jardim de infância de Maria Montessori. Forçada a emigrar para a então Tchecoslováquia em 1934, ensinou arte para crianças refugiadas em Praga ajudando-as “a lidar com a dor e o sentimento de deslocamento” (JEWISH WOMAN MAGAZINE, 2004). Recolhida ao gueto de Terezin em 1942, durante dois anos, até ser enviada para as câmaras de gás, Friedl trabalhou com as crianças “narrativas pictóricas” que percorriam “passado e futuro, esperança e memória – nos desenhos estão as barracas do campo, mas estão também o fundo do mar, a padaria da aldeia, as borboletas no campo, a sala de estar burguesa, a paisagem bíblica, nuvens e estrelas sobre o céu avermelhado” (MUSEU JUDAICO DO RIO DE JANEIRO, 2004). Antes de sua morte, Friedl teria guardado milhares de desenhos em duas malas que ficaram em Terezin. Encontradas mais tarde, tiveram seu conteúdo revelado através do livro *I Never Saw Another Butterfly* publicado em 1964.³⁰

Porém, uma exposição realizada durante os anos 1940 talvez tenha sido a que mais produziu frutos entre educadores e artistas europeus e brasileiros. Em meio à Segunda Guerra Mundial, o British Council encaminhou ao “Novo Mundo” uma exposição de desenhos e pinturas de crianças estudantes de diversas escolas britânicas. Esta mostra, que foi exposta no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro em 1941, passou por Curitiba em agosto do ano seguinte, depois de circular por São Paulo e Minas Gerais. Em Curitiba, foi saudada pela imprensa como um evento que alcançou “estrondoso sucesso não só nos meios artísticos como, especialmente, no mundo pedagógico, pois são trabalhos que revelam as atuais tendências espirituais da juventude britânica” (ALBIZÚ, 16 ago. 1942). Estes trabalhos haviam sido realizados depois das reformas educacionais inglesas, que pretendiam renovar conceitos com base na psicologia aplicada. O texto de apresentação escrito por Herbert Read fazia questão de ressaltar que, embora produzidos durante o período mais intenso dos bombardeios nazistas, poucos desenhos haviam escolhido a guerra como tema. Read interessou-se

³⁰ A mostra itinerante *Os Desenhos de Crianças de Terezin*, depois de apresentada nas principais capitais européias, Estados Unidos, Japão e África do Sul, foi exposta no Museu Histórico Nacional no Rio de Janeiro, em maio de 2004 (MUSEU JUDAICO DO RIO DE JANEIRO, 2004).

profundamente por desenhos e pinturas infantis quando foi convidado, durante a Segunda Guerra Mundial, a reunir obras de arte britânica que seguiriam numa mostra itinerante por países neutros. Como transportar obras de arte através do Atlântico seria um risco em tempo de guerra, optou-se por uma mostra de desenhos de crianças inglesas (THISTLEWOOD, 2006, p.1). Alguns anos depois, esta mesma exposição, talvez com diferentes trabalhos, ainda correria o mundo despertando o interesse não só de educadores, mas do meio artístico europeu, conforme indica em texto memorialístico o diretor do Château d'Antibes, instituição do litoral sul da França, que recebeu a exposição em 1945 e que atraiu a atenção de Pablo Picasso: “Eu não conhecia Picasso. A primeira vez que o vi foi em 1945, naturalmente no Château d'Antibes, durante uma exposição de desenhos de crianças organizada pelo *British Council*” (SOUCHÈRE, 1962).

O contato com os trabalhos artísticos daquelas crianças fez com que Read se dedicasse nos anos seguintes ao estudo da criatividade infantil, produzindo livros que se tornaram fundamentais para educadores em várias partes do mundo, como o *Education through art* (1943), *The education of free men* (1944) e *Culture and education in a world order* (1948), entre outros. Como é possível notar pelos títulos, Read acreditava que um maior entendimento e uma coexistência pacífica entre os povos teriam suas raízes no desenvolvimento integral da personalidade através da educação. A arte da criança seria a diretriz desta filosofia: a tarefa heróica da educação seria evitar que a criança perdesse o contato com suas raízes e valores culturais ao se manifestar simbolicamente (THISTLEWOOD, 2006, p. 2).

No texto de apresentação, Read expõe suas idéias pela primeira vez no Brasil, fazendo com que esta exposição tenha sido um marco para educadores e artistas que posteriormente trabalhariam com arte e educação. Expõe também uma visão segundo a qual a criança seria dotada de um potencial criativo inato e não necessitaria de nenhuma interferência do mundo adulto para manifestá-lo. A interpretação da criança como detentora de uma pureza ancestral fica clara quando Read considera que “a criança exprime características universais da alma humana, ainda não estragada pelas convenções sociais e por preconceitos acadêmicos” (READ, 1980, p. 28). Os visitantes não encontrariam originalidade naqueles desenhos, pois “não é da natureza da criança ser original”:

O que faz é expressar diretamente sua individualidade, individualidade de uma criatura que vê e sente, não de alguém que pensa e inventa. A distinção é da maior importância, e agora sabemos que o defeito dos velhos métodos de ensino estava precisamente em ignorar isso. Exigia-se da criança o uso de faculdades de observação e análise completamente estranhas ao estágio de desenvolvimento mental dos pré-adolescentes (READ, 1980, p. 28).

Talvez ainda mais surpreendente para aqueles que presenciaram a exposição de 1941 tenha sido a afirmação de Read de que o ensino até aquele momento impedia o desenvolvimento da personalidade infantil. A necessidade de uma nova atitude para o professor era colocada de forma enfática quando Read afirmava que o objetivo destes novos métodos seria conseguir “o prazer da criança” e que a única maneira de se atingir este estágio seria deixando que a atividade se tornasse “instintiva”. A criança encontraria seu próprio potencial artístico e “a função do professor passa a ser sugerir. Antes de mais nada, é preciso criar uma atmosfera que induza a criança a exteriorizar a fantasia rica e cheia de vida que está na sua mente”(READ, 1980, p. 28)

A criação de uma “atmosfera”, sugerida pelo método de Read, parece ter sido de grande importância nas experiências seguintes desenvolvidas no Brasil. Como será visto adiante, as experiências brasileiras de arte associada à educação partiram do pressuposto de que o ambiente da escola tradicional não era o mais indicado para o desenvolvimento da atividade criadora. Não era apenas a atitude do professor que deveria mudar: considerava-se necessário alterar o próprio espaço físico, mesas, cadeiras, e introduzir novas funções e instrumentos. Criar, enfim, uma identificação em nada próxima à antiga escola. A adequação do espaço da sala de aula às dimensões da criança já se encontrava na proposta da educadora italiana Maria Montessori. Entretanto, a prática do desenho adotada por Montessori se resumia a um exercício de coordenação muscular como preparação para a escrita, que poderia mais tarde contribuir para o desenvolvimento do desenho artístico, “um auxílio para o verdadeiro desenho” (MONTESSORI, 1965, p. 265). Pretendendo trabalhar a escrita, Montessori limitava a aplicação do desenho às figuras geométricas que seriam depois preenchidas com lápis de cor de uma forma também determinada. A educadora italiana acreditava que seu método resultaria em maior coordenação de movimentos, o que seria imprescindível para a produção de desenhos “harmoniosos”:

Temos observado que nossas crianças não produzem espontaneamente, na liberdade em que são deixadas, esses desenhos monstruosos que se exibem em exposições, como provas de escolas modernas e de idéias avançadas. Pelo contrário, desenham figuras e ornamentos claros e harmoniosos, muito diferentes desses estranhos rabiscos denominados “desenhos livres”, em que é necessário que a criança explique o que pretendeu representar por meio de suas incompreensíveis tentativas (MONTESSORI, 1965, p. 265).

Herbert Read dirigiu críticas ao conceito de ensino de desenho adotado por Montessori, alegando que exercícios gradativos de desenho poderiam perfeitamente substituir uma técnica estritamente mecânica e que a produção de desenhos naturais e espontâneos, mesmo não atendendo aos cânones de beleza tradicionais, ainda assim trariam benefícios ao desenvolvimento da personalidade da criança (READ, 2001, p. 127). Acreditando que o estímulo a liberdade criativa produziria um contraponto às exigências impostas por uma sociedade industrializada, Read ressalta a importância do ambiente propício quando cita, em sua apresentação, a experiência de uma escola britânica cuja professora, Miss Sullivan, considerava que:

para contrabalançar as influências do preciosismo e uniformismo que derivam da vida em uma cidade industrial, procuramos dar a nossos alunos compensações por meio de experiências visuais e emocionais. Acreditamos que o melhor meio, aliás o único exequível, consiste em colocá-los em uma atmosfera onde a faculdade criadora dos alunos pode ser preservada e, se necessário — como é habitualmente o caso de alunos de escolas secundárias — redescoberta. Tal atmosfera não é artificial e é, em grande parte, criada pelos próprios alunos (READ, 1980, p. 29).

Miss Sullivan chama a atenção para a rejeição ao “preciosismo e uniformismo”, entendidos aqui como inimigos da manifestação individual e livre de influências da arte erudita, e relaciona estas características indesejáveis à vida numa cidade industrial, responsável por um afastamento dos sentimentos mais puros que precisaria ser “compensado” por atividades baseadas no estímulo visual e emocional. A contraposição de industrialização e desenvolvimento da capacidade criadora, ou desenvolvimento da individualidade, viria a se tornar um argumento na sustentação das propostas de escolinha de arte no Brasil e particularmente no Paraná. Mas, na exposição de 1941, Read concluía seu texto ressaltando que o objetivo principal do Conselho Britânico era dar uma prova da “vitalidade e esperança” que não abandonara os ingleses mesmo diante da desgraça da guerra e que “as crianças que fizeram esses desenhos e pinturas serão adultos num mundo do pós-guerra. E acreditamos que o senso do belo e a atitude de amor à vida,

expressos na infância desses homens do futuro, hão de florescer num mundo para sempre livre da tirania e das guerras odiosas de conquista” (READ, 1980, p.30). O projeto de Herbert Read, ex-combatente da Primeira Guerra Mundial e agora ferrenho pacifista — ou anti-militarista — deixava claro que as crianças, “homens do futuro”, teriam um papel fundamental na manutenção da paz no pós-guerra e considerava a renovação da escola e seus métodos como o principal caminho para se atingir este objetivo.

À descrença na capacidade dos antigos métodos unia-se a crença na capacidade infantil de criar sem a necessidade de modelos do mundo adulto. Nesse caso, o comportamento do professor seria fundamental para que a criança se desenvolvesse em liberdade. Para Read, assim como para Ellen Key em fins do século XIX, a criatividade seria o principal fator para a personalidade livre, para o “homem do futuro”. A insatisfação com os métodos até então adotados pela “escola comum” seria argumento repetido freqüentemente entre os responsáveis pelas experiências de escolinhas de arte postas em prática no Brasil.

Esta exposição pode ter contribuído decisivamente para o surgimento de experiências de escolas de arte para crianças brasileiras nos moldes preconizados por Herbert Read. A mais conhecida e mais influente destas experiências, mais tarde batizada de *Escolinha de Arte do Brasil* (EAB), iniciou suas atividades em 1947, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista plástico pernambucano Augusto Rodrigues e da pintora norte-americana Margareth Spencer, e viria a se tornar referência para outras *escolinhas de arte* surgidas mais tarde em diversos estados brasileiros. Segundo o próprio Rodrigues, o nome *escolinha* era utilizado pelas crianças que freqüentavam os encontros, sendo definitivamente adotado quando se sentiu a necessidade de um nome: “Percebi de imediato que elas faziam uma distinção entre a escola institucional e aquele lugar que elas passavam a chamar de Escolinha. Escolinha, no diminutivo, com o componente afetivo. Uma era a escola onde ela ia aprender, a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome” (RODRIGUES apud BRASIL, INEP, 1980).

Depoimentos do próprio Rodrigues ressaltam a importância da exposição inglesa na idealização do projeto de sua *escolinha de arte*. É presente também nas declarações daquele período a certeza de que a escola, assim como para Read, não oferecia o espaço adequado e necessário para a manifestação artística da criança

nem estava preparada para compreender a importância da arte para a infância. No aniversário de vinte anos da Escolinha de Arte do Brasil, em julho de 1968, o periódico *Jornal do Brasil* apresentava um relato da criação da experiência de Rodrigues intitulado *Tudo começou com o exemplo inglês*:

Tudo começou quando Augusto Rodrigues e mais alguns artistas — Darel Valença, Poti e Cordélia de Moraes Vital, entre outros — conversavam num jardim da Cidade sobre educação. Faziam ainda parte do grupo educadores insatisfeitos com a escola comum. Sentiam que não podiam dar às suas crianças a liberdade devida. Achavam ainda que a criança precisava de um lugar onde essa experiência pudesse ser feita. Um lugar onde ela pudesse liberar seus impulsos criadores. Uma escola sem coação (JORNAL DO BRASIL, 1968 apud INEP, 1980, p. 30)

Em 1948, logo após a criação da Escolinha de Arte do Brasil, um outro acontecimento reforçou as iniciativas dos artistas e educadores brasileiros empenhados em uma nova interpretação da arte infantil. Desenhos de crianças brasileiras haviam sido enviados à Itália para participar da Exposição Internacional de Arte Infantil promovida pelo Centro Pedagógico de Milão, que reuniria trabalhos de crianças de diversos países da Europa, como Áustria, Alemanha, Bélgica, Checoslováquia, Dinamarca, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Holanda, Hungria, Itália, Iugoslávia, Noruega, Polônia, Suécia, além dos Estados Unidos da América, Austrália, Japão, Madagascar, Marrocos, Palestina, Argentina e Uruguai. Porém, a comissão italiana encarregada da seleção dos trabalhos recusou todos os desenhos da representação brasileira

Dois músicos brasileiros, H. J. Koellreutter e Geni Marcondes, que estavam na Itália naquela ocasião, procuraram saber as razões da exclusão e produziram um artigo que foi publicado no jornal *O Estado de Minas* no ano seguinte. Segundo o artigo, os organizadores da exposição não encontraram a “visão infantil, livre, espontânea, natural” e comentaram que “era evidente que em cada um deles havia o dedo do adulto, pai ou professor, procurando o ‘desenho cópia’, o desenho ‘bem-feito’, a demonstração de precocidade, o ‘bom gosto’ estereotipado” (INEP, 1980, p. 31). A vice-presidente do Centro Pedagógico de Milão, Dra. Paccagnella, informava que nenhum desenho brasileiro se adequara aos critérios de espontaneidade e originalidade esperados pela comissão:

Como vêem – e a pedagoga sorriu gentilmente de nosso embaraço – não tivemos muito o que escolher. Não recebemos nenhuma criação verdadeiramente livre das crianças brasileiras. Isso não quer dizer, é claro,

que a infância do Brasil não sinta necessidade de usar também a linguagem gráfica, como a infância de todos os países do mundo. Apenas, creio que fizeram lá uma seleção completamente inversa da que fizemos aqui. Preferiram as criações espontâneas pelos desenhos assim chamados “bem-feitinhos” e carentes de originalidade. Acharam, por certo, que isto aqui (e apontou um renque de palmeiras feito com régua e apresentando uma perspectiva perfeita) era mais interessante do que uma criação deste tipo (mostrou o desenho de um pequeno argentino, encantador de liberdade inventiva) (INEP, 1980, p. 32).

O artigo dá razão à pedagoga italiana e lamenta a “velhice prematura, o convencionalismo e o nacionalismo impostos às crianças”, concluindo que os desenhos brasileiros faziam supor que “nossas crianças tivessem nascido mortas e [que] aqueles bichos empalhados fossem a expressão de sua falta de vitalidade” (INEP, 1980, p. 32).

Bastante significativa na transcrição das palavras da pedagoga italiana é a referência a um desenho executado com a ajuda de régua e “com perspectiva perfeita”, o que ajuda a compreender o que era esperado pelos organizadores da exposição. A participação do professor passava a ser reformulada, rejeitando-se a formação artística erudita ou os conhecimentos tradicionais da linguagem gráfica e pictórica, em troca de uma visão da manifestação gráfica da criança como detentora de qualidades inatas que deveriam ser incentivadas ou estas se perderiam para sempre. Os critérios técnicos da representação gráfica parecem dar lugar a uma manifestação gráfica infantil idealizada que se adequava a outros limites.

Desenhos de crianças brasileiras voltariam a ser enviados e por fim seriam aceitos numa edição posterior da mesma mostra de Milão, porém o impacto da recusa da representação brasileira e o relato de Koellreuter e Marcondes favoreceriam a afirmação da recém surgida Escolinha de Arte de Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro e também o surgimento de outras iniciativas de promoção da arte infantil nos anos seguintes.

As exposições infantis multiplicaram-se a partir de fins da década de 1950, tornando-se uma vitrine para as diversas instituições promotoras e para os órgãos governamentais, em especial as Secretarias de Educação e Cultura, baseadas nos benefícios que a expressão artística infantil poderia trazer para a formação da criança. A 21 de junho de 1961, o jornal *Folha de São Paulo* anunciava a abertura do seu *I Salão de Arte Infantil*, “promoção pioneira que realiza sob os auspícios da Secretaria de Educação, em colaboração com Amendocrem”. Segundo o artigo, “esta iniciativa procura abranger a expressão artística infantil em todos os campos,

através de sua espontaneidade criadora, além de propiciar à criança paulista um meio mais adequado de transmitir seus pendores naturais e incutir mais nitidamente na consciência coletiva um sentido de responsabilidade, fazendo-a voltar-se com mais acerto para a problemática da orientação infantil” (FOLHA DE SÃO PAULO, 21 jun. 1961). As exposições dos trabalhos infantis parecem tornar visível esta criança e suas necessidades, que são vistas agora como um problema da coletividade que precisa ser despertada para encontrar soluções.

O jornal informa que 1.300.000 crianças inscreveram-se na mostra e que este sucesso se deveu aos esforços conjuntos do governo estadual — que, “no propósito de encarar o fenômeno infantil mais racional e humanamente”, compreendeu “a força educadora do Salão” —, das Delegacias Regionais de Ensino por meio de seus entusiasmados diretores e professores que “arregimentaram” os jovens artistas, e da Chefia do Ensino Primário, que coordenou os trabalhos regionais.

Este trabalho articulado fez com que a iniciativa da Folha de São Paulo, associada ao *Ano da Criança*, expandisse sua ação permitindo a participação de crianças de todo o estado.

O Salão, que distribuiu prêmios às crianças selecionadas pelo júri, não se resumia ao desenho e à pintura, mas também incluía modalidades como violão, harmônica, poesia e declamação, entre outras. Os jovens violonistas passavam por uma única prova, mas as outras modalidades já tinham suas “semifinais” com datas marcadas naquele mesmo mês de junho. Foram distribuídos prêmios do primeiro ao quinto colocados nas modalidades de desenho e pintura e menções honrosas para “os pintores-mirins” classificados até o terceiro lugar em suas escolas. Estes premiados tinham de onze a oito anos de idade — até menos — porque, segundo o júri, nesta faixa a criança manifestava-se com maior espontaneidade de acordo com “princípios que [...] são mais positivos nas idades menores” e porque as crianças maiores, “mais adiantadas e mais bem orientadas”, quando deixam a idade infantil passam a “imitar a realidade, fugindo à expressão espontânea” (FOLHA DE SÃO PAULO, 21 jun. 1961).

O júri, composto por críticos de arte do Rio de Janeiro e São Paulo, diretores de galerias de arte, artistas plásticos, escritores e jurados da VI Bienal de São Paulo, apresentava sua preocupação com certos “erros considerados graves” vistos em trabalhos que fizeram parte da mostra. Este “curso infantil”, tratado

como um “alerta à necessidade de desenvolvimento de uma consciência mais profunda da utilidade do ensino artístico em bases pedagógicas mais adiantadas”, tinha como objetivo não premiar trabalhos, mas sim “analisar aquilo que, por seu mau gosto estético teria sido talvez mais da responsabilidade adulta do que propriamente infantil” (FOLHA DE SÃO PAULO, 21 jun. 1961). O júri passa a citar procedimentos condenáveis, aconselhando a que

[...] os orientadores evitem a colocação nas margens do papel das cercaduras que procuram imitar, mais do que moldura, a convenção e o preconceito de obra de arte que isso implica. São elas ainda uma limitação perigosa para o ato de criação infantil, o qual só pode manifestar-se livremente tendo a folha de papel inteiramente à sua disposição.

A propósito, verificou-se num dos desenhos premiados o gesto espontâneo da criança, não hesitando em ultrapassar o traço vermelho, provavelmente imposto pela educadora, antes mesmo de ter sido executado o desenho. Esse ato de liberdade do desenhista despertou a atenção do júri (FOLHA DE SÃO PAULO, 21 jun. 1961).

As declarações do júri parecem contrastar com um concurso que busca premiar os “melhores trabalhos” de acordo com uma visão acerca da arte infantil e principalmente uma manifestação infantil “livre”. Os comentários tentam isentar as crianças de qualquer responsabilidade quanto a algum “mau gosto estético” que possa estar presente nos desenhos apresentados, considerando-os de responsabilidade dos adultos orientadores — dos educadores, enfim. O júri, que parece de alguma forma constrangido, procura amenizar o critério de classificação e premiação recomendando que:

[...] para os próximos salões, as crianças ignorem estar desenhando ou pintando para uma competição, pois com isso se evitariam prejuízos psicológicos, morais e pedagógicos. Outro fator recomendável seria em relação aos efeitos do concurso sobre a criança: o de orientá-la psicologicamente a não supervalorizar seu prêmio, nem em relação a si mesma, nem em sua convivência com os condiscípulos (FOLHA DE SÃO PAULO, 21 jun. 1961).

A receptividade e a popularidade deste tipo de mostra parece ter sido bastante grande, pois quatro meses depois do *Salão Paulista*, realizado de 23 a 31 de outubro de 1961, teve lugar o *1º Salão Carioca de Arte Infantil*, patrocinado pelo *Jornal do Brasil*, “sob os auspícios” da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara (GUANABARA, out. 1961). Porém, já em janeiro de 1962, a *Folha de São Paulo* anunciaria a promoção de um novo salão agora em âmbito nacional, o *Salão Nacional de Arte Infantil*.

Em Curitiba, o evento teve grande repercussão e foi apoiado pelo jornal *Estado do Paraná*. No dia 16 de janeiro de 1962, a *Folha de São Paulo* divulgava o contato entre seu representante e o Secretário de Educação e Cultura do Paraná, Sr. Mario Braga Ramos, que prometia oficializar o empreendimento. Da reunião teriam participado o chefe do Departamento de Cultura, Sr. Ennio Marques Ferreira, o professor Guido Viaro e a professora Lenir Mehl (FOLHA DE SÃO PAULO, 16 jan. 1962). Em 19 de janeiro de 1962 o chefe do Departamento de Cultura solicitava ao Secretário de Educação e Cultura que baixasse um decreto possibilitando a participação do Paraná no I Salão Nacional de Arte Infantil. Elogiando a iniciativa, frisava que não haveria nenhum ônus ao Estado já que o patrocinador arcaria com todas as despesas. Diversos estados já haviam confirmado a participação no evento, que contaria com uma primeira fase estadual preparatória seguida da fase final, que reuniria todos os trabalhos dos estados participantes (PARANÁ, DC, 19 jan. 1962). A 23 de janeiro de 1962, o Secretário de Educação, visto “o interesse cultural de que se reveste o Salão de Arte Infantil promovido pelo jornal *Folha de São Paulo*”, determinava que este fosse realizado “sob os auspícios da Secretaria de Educação e Cultura, e sem ônus para os cofres públicos” (PARANÁ, SEC, 23 jan. 1962).

A fase paranaense do I Salão Nacional foi saudada pela imprensa como um sucesso, tendo mais de mil inscritos. A participação na fase nacional foi anunciada como uma vitória, dado o número de prêmios conquistados pelas crianças paranaenses. Este resultado atestava, segundo o chefe do Departamento de Cultura, “o alto desenvolvimento das artes plásticas no nosso Estado” (O ESTADO DO PARANÁ, 17 out. 1962). A cerimônia de entrega de prêmios — medalhas de ouro, prata e bronze além de diplomas honoríficos — ocorreu na Biblioteca Pública do Paraná e o chefe do Departamento de Cultura leu um trecho escrito por Augusto Rodrigues, apresentado como um dos precursores das escolinhas de arte no Brasil:

Cada criança traz em si mesma seu mundo de arte e criação. Em crianças somos todos artistas espontâneos, mas depois, comprimidos pelas regras e disciplinas inventadas pelos que perderam sua criança, é que vamos vivendo, comerciantes e banqueiros, capitães da indústria e carpinteiros, chatos, gente grande, enfim. Essa compressão é que nos faz perder a coragem de gostar de uma cor vadia, de sentir um risco e uma forma, que aparentemente não querem dizer nada. A Escolinha de Arte tenta dar às crianças, permanentemente, a coragem desse amor (O ESTADO DO PARANÁ, 17 out. 1962).

A referência à espontaneidade da criança e aos limites que impedem o desenvolvimento da sensibilidade soa contraditório num evento que submete os trabalhos das crianças a um júri e os premia, ou seja, classifica-os segundo um critério estético. Esta contradição demonstra que os critérios de interpretação da arte infantil como uma manifestação livre e acima de comparações com a arte erudita conviviam com práticas de exposições nas quais eram esperadas a premiação e a classificação por certa ordem de excelência. Talvez demonstrasse que a agora popular *arte infantil* estaria sujeita a interpretações produzidas não só pelos educadores mas por outros agentes guiados por diversos interesses, isto é, jornais, empresas e os próprios pais esperançosos em assistir ao reconhecimento de seus filhos como “pintores mirins”

Alunos do Centro Juvenil de Artes Plásticas dirigido por Guido Viaro receberam um número expressivo de medalhas e diplomas honoríficos. A presença do pintor entre os organizadores da exposição *Arte para Amizade Mundial* e do *I Salão de Arte Infantil*, entre outros eventos, era resultado de suas atuações no estímulo à arte infantil no Paraná. Viaro, italiano radicado em Curitiba desde 1930, já em 1937 atuara com o ensino de arte para crianças no Colégio Belmiro César, o que levou a historiadora de arte Adalice Araújo a considerá-lo como o criador da primeira escolinha de arte brasileira, anterior à própria Escolinha de Arte do Brasil (ARAÚJO, 1974, p 205). Embora o trabalho de Viaro com crianças em 1937 não tenha sido documentado e assim não se possa analisar e comparar sua proposta, o fato é que as iniciativas do artista italiano tiveram grande importância nas décadas seguintes na promoção da arte infantil e na formação de professores especializados nesta área.

1.4 A ARTE INFANTIL EM CURITIBA

São do final da década de 1930, começo de 40, as iniciativas paranaenses de aplicação da arte direcionada a crianças que podem ter recebido grande impulso com a passagem por Curitiba da exposição das crianças inglesas. Guido Viaro, Erasmo Pilotto e a educadora polonesa Emma Koch podem ser considerados como

pioneiros na promoção do trabalho artístico infantil no Paraná³¹. Koch, que ocupou o cargo de diretora geral do ensino das artes plásticas em Curitiba a convite de Erasmo Pilotto, quando este assumiu o cargo de Secretário da Educação e Cultura em 1949, procurou criar condições para que fossem introduzidas escolinhas de arte na rede oficial de ensino e realizou exposições de arte infantil chegando a ter trabalhos de seus alunos selecionados pelo Ministério de Educação e Cultura para participar de um Concurso Internacional de Cultura na Dinamarca (ARAÚJO, 1988, p.8). A professora Lenir Mehl, inicialmente uma colaboradora da Viaro e mais tarde diretora da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, promoveu também, nas décadas de 1950 e 1960, diversas exposições de arte infantil em Curitiba.

As iniciativas de Guido Viaro, no entanto, seriam as que produziram maior visibilidade à arte infantil no Paraná. Segundo relatório do próprio Viaro, suas atividades com crianças ganharam um formato definitivo a partir de 1950 junto ao Colégio Estadual do Paraná, onde sua escolinha de arte funcionou até 1951 (VIARO, 1961). Com a troca da direção do Colégio Estadual, a escolinha passou a funcionar em dois lugares: no Instituto de Educação e na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Em 1953, graças à influência da diretora do Instituto de Educação do Paraná, a professora Eny Caldeira³², a escolinha de arte de Viaro foi instituída em caráter provisório pelo Secretário de Educação e Cultura com a denominação de Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP). Caldeira, recém chegada da Europa, entusiasmou-se com a proposta de Viaro “cujos métodos eram iguais aos preconizados e vistos por ela mesma nas escolas primárias parisienses” (VIARO, 1961).

No mesmo ano da efetivação do CJAP, Viaro realizaria a *I Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas*, promovida pela Secretaria de Educação e Cultura e pelo Instituto de Educação do Paraná. Inaugurada em 19 de dezembro de 1953 no bairro do Tarumã, teve catálogo impresso pela Imprensa Oficial do Estado com os nomes das crianças participantes e seus respectivos grupos escolares, além de reproduções de diversos trabalhos. O catálogo

³¹ O trabalho de Guido Viaro e Erasmo Pilotto com arte infantil foi estudado por Dulce OSINSKI (2006) em tese de doutorado pela UFPR; Emma Koch foi objeto de dissertação de mestrado por Giovana SIMÃO (2003). pela UFPR.

³² A professora Eny Caldeira acabara de retornar da Europa onde estudara com Maria Montessori e Piaget e, segundo OSINSKI (2006, p. 237), “tinha uma especial afinidade com as idéias renovadoras para a educação, tendo posteriormente desenvolvido um trabalho de divulgação dessas idéias pelo país sob a coordenação de Anísio Teixeira”.

apresentava cinco textos a título de *Apreciação*, redigidos especialmente para o evento por personalidades que apoiavam o trabalho desenvolvido por Viaro. A patrona do Centro Juvenil, sra. Flora Camargo Munhoz da Rocha, em seu texto intitulado *As crianças brincam de Portinari* (ROCHA, 19 dez. 1953), ressalta a intenção de Viaro de não “descobrir vocações” mas de permitir que as crianças brinquem com os pincéis e as tintas ficando à vontade para colocar no papel “os traços que podem fazer”. Viaro, então, “aplaude achando tudo lindo”. A autora considerava que esta é a “finalidade do professor”, pois os jovens pintores acabariam descobrindo por eles mesmos “a maior poesia, a maior beleza”.

Outro texto, de Temístocles Linhares, reforça o argumento utilizado por Flora Camargo e considera que a intenção de Viaro era a de fazer a criança “pintar por lazer” e de “evitar a recepção por parte dela de muitos preconceitos burgueses em matéria de arte e pintura, inextirpáveis em algumas gerações anteriores, para quem a pintura não podia fugir aos cânones da arte tradicional, a única válida, a única digna de ser respeitada e admirada” (LINHARES, 19 dez. 1953). Segundo Linhares, as pinturas expostas teriam sido selecionadas entre milhares de trabalhos feitos por crianças entre 12 e 13 anos e algumas de apenas sete anos.

O catálogo relaciona as crianças expositoras identificando suas pinturas por números. Foram 451 trabalhos de crianças de diversos Grupos Escolares e apenas cinco crianças são relacionadas como “sem escola”. De um total de 30 instituições participantes, aquelas com maior número de selecionados foram o Colégio N. S. do Sion com 53 crianças, o Instituto de Educação, com 49, e o Colégio Estadual do Paraná, com 21, enquanto os outros grupos escolares e colégios participaram cada um com um número que variava de oito a quinze crianças. Viaro foi auxiliado por professoras voluntárias na orientação e acompanhamento dos trabalhos e algumas delas têm seus nomes relacionados junto aos respectivos grupos escolares.

As imagens reproduzidas no catálogo representam paisagens, festas populares, personagens de circo e principalmente cenas do cotidiano das crianças. Estas imagens indicam também certo domínio de composição, de uso da tinta e, em alguns casos, do emprego rudimentar da perspectiva, o que leva a crer que as professoras que auxiliaram Viaro orientaram suas crianças em certos aspectos da linguagem visual. Este aspecto torna-se importante visto que estas exposições pretendiam demonstrar o poder criativo “inato” das crianças, que prescindiam de qualquer contato com o ensino artístico tradicional para produzir trabalhos ricos em

inventividade. Ao contrário, considerava-se que este contato poria a perder esta capacidade natural de expressão. Esta 1ª exposição do CJAP recebeu convites de Augusto Rodrigues e de Eny Caldeira para participar de exposições realizadas no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, respectivamente.

Alguns anos após a exposição do CJAP, chega a Curitiba a *Exposição de Desenho e Pintura de Crianças Holandesas*, patrocinada pelo Ministério da Educação e Cultura com a colaboração da Embaixada da Holanda. Montada na Biblioteca Pública do Paraná de 1º a 16 de setembro de 1959, contou com o apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado e do Consulado da Holanda. Considerando que a presença da arte na escola é fator de enriquecimento do indivíduo, o texto de apresentação da exposição ressalta a importância da “formação estética da criança” e do “ato criador no desenvolvimento do ser humano”. Em seguida, lembra que o ato de criar é mais importante do a obra realizada, pois será aquele que trará maiores benefícios ao desenvolvimento da criança. Uma vez que a necessidade de expressão “é inerente a todo indivíduo”, o que pode ser visto na exposição é a “expressão na sua forma pura, vinda à superfície através dos estímulos e dos métodos nos quais está sempre presente o respeito pela personalidade infantil” (SEC, 1959). A criança, imersa numa “atmosfera de liberdade”, tem a possibilidade de vencer “normalmente” os sucessivos estágios de seu desenvolvimento, o que libera o professor da “tensão” característica do ensino acadêmico de arte:

Mas, se por um lado o professor liberta-se das normas coercitivas, resta-lhe uma tarefa mais sutil e complexa — é levado ao esforço de observar mais profundamente a criança e de habilitar-se para descobrir e desenvolver, plenamente, a capacidade inata de cada um dos seus discípulos.

Evidentemente, este tipo de educação não visa os supostos “bem dotados” nem pretende formar artistas, mas, busca sobretudo “ensinar os valores e as disciplinas essenciais ao pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e social do indivíduo, no seio da comunidade” (SEC, 1959).

Segundo o texto, a exposição contribui para a renovação dos métodos de educação através da arte, lembrando que é preciso aumentar as possibilidades de experiências e colocar à disposição dos jovens “novas técnicas” que atendam aos “seus interesses”.

O autor do texto afirma que o que se apresenta é a “expressão em forma pura” e que será preciso um novo professor, especialmente habilitado para lidar com

esta delicada expressão de forma a não prejudicá-la. A criança produz um desenho, ou uma pintura, que é resultante de uma habilidade inata, resultado de sua própria condição de criança, muito embora existam os “bem dotados” que prescindem de qualquer ajuda ou deste tipo de educador que é preciso especializar, não para formar artistas, mas para estruturar aquelas crianças afetiva e socialmente. Há, aparentemente, uma contradição quando se considera que os “bem dotados” não necessitam desta educação, pois, já que não se pretende formar artistas, mesmo eles poderiam necessitar destes valores que se pretende ensinar. Por outro lado, se não há necessidade do ensino acadêmico, há a necessidade de novas técnicas, o que justificaria a habilitação de um novo especialista.

Guido Viaro, comentando esta exposição em um artigo intitulado *Pinturas de crianças e os jovens holandeses*, publicado no jornal *O Estado do Paraná* de 10 de outubro de 1959, expõe sua visão da arte de crianças e afirma que existe uma “arte infantil” mas que esta não pode “competir” com arte de artistas maduros pois será sempre obra do acaso, enquanto a “manifestação artística dos grandes é o produto de uma série de superamentos cujas palavras expressivas são sempre inequívocas”. Viaro lamenta que os trabalhos expostos não sejam “arte infantil”, que seria preferível se tivesse visto desenhos e pinturas de crianças da faixa de 8 a 12 anos, o que indica que os trabalhos holandeses foram feitos por adolescentes. Talvez por isso, Viaro afirme que a manifestação artística da criança se perde um pouco mais tarde quando o adolescente passa a se ocupar de “trabalhos práticos” e “muitos dos meninos prodígios perderão o candor frente as arestas duras do mundo palpável e a consciência desta transformação, sentida pelo mesmo aluno, se não for bem sustentada pela fé, entrará totalmente num beco sem saída perdendo-se em ensaios caligráficos”. Mesmo assim, confia que a experiência artística na infância deixará “marca bem funda em seu espírito” e que as técnicas artísticas, quando praticadas por “lazer”, poderão ser úteis em todos os “campos da atividade humana” (VIARO, out. 1959).

Viaro deixa entrever divergências quanto à existência de uma “arte infantil”, e traça seus limites, diferenciando-a — ou posicionando-a — em relação à arte dos artistas maduros. Considera a arte das crianças como obra do acaso, de uma “espontaneidade expressiva que vem do subconsciente”, e que está fadada a se perder caso não seja orientada. O professor de arte será aquele que propiciará o contato da criança com as diversas técnicas artísticas pois, no futuro, este

conhecimento dará a ela uma base para enfrentar um “mundo de arestas duras” (VIARO, out. 1959).

Chama a atenção neste artigo a referência que Viaro faz a crianças “com problemas obscuros”. Nota-se a preocupação com crianças que apresentam dificuldades de adaptação, embora este artigo por si só não seja suficiente para esclarecer a origem ou o grupo social a que esta criança pertenceria. Contudo, fica claro que a arte é aqui considerada como um instrumento eficiente na orientação de crianças que, de alguma forma, seriam excluídas socialmente. Viaro inicia o artigo comentando a manifestação artística de crianças — aqui se referindo à arte infantil e não aos trabalhos holandeses expostos — e diz claramente que, entre os diversos trabalhos produzidos, seriam justamente os destas crianças com dificuldades de adaptação que mereceriam a atenção do educador:

É verdade que existem expressões normais ordenadas, existem declarações límpidas bem inteligíveis, mas para nós o que interessa não são esses bem adaptados e nem esses que descrevem sem interesses os estados normais, mas aqueles para cuja expressão pictórica é uma confissão ou exaltação ou ânsia de libertação nem que seja momentâneo este estado de beatitude. E é nesse estado de beatitude que a criança não se sente mais abandonada: sente que é capaz de algo belo e que será capaz com o tempo de algo bom e que poderá, e por que não, tornar-se amanhã não só um homem de bem, mas um grande homem mesmo. (VIARO, out. de 1959).

É evidente que o foco da atuação de Viaro, ou pelo menos de seu discurso que justifica o papel da contribuição da arte no processo de educação, é voltado para aquelas crianças que apresentam problemas de adequação social. Parece ter como ponto principal a necessidade de contribuir para a integração daqueles que, de alguma forma, representariam riscos à estabilidade social e por isso devem ser trabalhados para que “retornem” ou sejam recuperados para o “bem”. A manifestação artística é aqui considerada um instrumento que evidencia a criança que necessita de auxílio, aquela que através da expressão gráfica envia uma mensagem ou “confissão” durante o curto período de “beatitude” que a arte é capaz de provocar. Demonstra-se aqui uma visão do papel da arte na educação que, embora não relacione diretamente o temor de um novo conflito mundial, ainda considera a importância de criar o “homem de bem” senão um “grande homem”, ou seja, recuperar moralmente para a sociedade aqueles desajustados. A mesma preocupação pode ser notada no relatório sobre o Centro Juvenil de Artes Plásticas, quando Viaro ressalta que os resultados ali obtidos “foram deveras importantes para

a recuperação da personalidade da criança, especialmente daquelas cujos problemas eram bastante evidentes” (VIARO, 1961, p. 2).

As preocupações de Guido Viaro, com relação à formação da personalidade da criança e do papel da arte como auxiliar da educação, não eram a única motivação para as exposições de arte infantil naquele período. As exposições de origem norte-americana e europeia assumiram um papel de conciliação e aproximação entre crianças de diversas culturas estimuladas pelo clima pós-Segunda Guerra Mundial marcado pela chamada “guerra fria” e a ameaça atômica. Muitas vezes apoiadas pela UNESCO que defendia para a arte um papel de formadora de um “homem integral” (LES arts et la vie..., 1969) — aquele que juntamente com o conhecimento desenvolveria a sensibilidade e emoção — estas exposições que rodavam o mundo reunindo desenhos e pinturas de crianças de origens diversas propagavam o estímulo ao entendimento e a tolerância às diferenças como uma forma de garantir a reconstrução de um mundo pacífico.

Uma destas exposições, com o título *Arte para a Amizade Mundial*, chegou a Curitiba em 1961, promovida por uma instituição norte-americana, e recebeu apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná (SEC). Em 12 de maio de 1961, o Clube Soroptimista de Curitiba encaminhou ao chefe do Departamento de Cultura do Estado do Paraná, Sr. Ennio Marques Ferreira, um documento onde comunicava a instalação da *1ª Comissão Brasileira de Arte para a Amizade Mundial*.

Esta Comissão era filiada à organização internacional *Art for World Friendship* com sede na Pensilvânia, EUA. Nascida em 1947 na cidade de Filadélfia, durante a primeira Conferência Nacional dos Estados Unidos para a preparação de um trabalho junto à Unesco “que beneficiasse a coletividade humana”, essa organização tinha “por objetivo estabelecer contactos pessoais, através da pintura e do desenho, entre crianças de cultura, crença, ideologia e países diferentes”. A partir de uma proposição de promover o intercâmbio entre artistas plásticos de todo o mundo, a senhora Maude Muller, representante da Liga Internacional pela Paz, sugeriu que este intercâmbio internacional deveria principiar “com o desenho de crianças, sobre crianças e entre crianças, pois que através de sua arte e sem a barreira da língua elas poderiam saber das vidas e dos interesses uma das outras; de criar entre si um elo de compreensão e amizade até atingirem a adolescência e a idade adulta” (CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA, 1961). Juntamente com um grupo de senhoras motivadas pelo fim da Segunda Guerra Mundial, que deixou um

saldo de “milhões de seres humanos destruídos, dezenas de cidades riscadas da superfície da Terra, centenas de fracassadas reuniões em favor da paz” (CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA, 1961), começou a coletar desenhos infantis por intermédio dos professores das escolas de sua cidade. A idéia logo se expandiu por outros estados americanos, consolidando o intercâmbio doméstico e, por fim, “as denodadas pioneiras iniciaram seu apostolado pela troca de desenhos infanto-juvenis com os diversos países onde encontrassem alguém que se interessasse pelo ideal, que as abrasava, em favor da concórdia humana” (CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA, 1961).

Declarando-se reconhecida pela UNESCO, a Comissão informava que seus objetivos influenciavam os métodos educacionais de 45 países, entre eles Itália, Holanda, Dinamarca, Irlanda, Israel e Índia. A carta solicitava que o Departamento de Cultura fornecesse “painéis, bandeiras e uma faixa” para a instalação da *1ª Exposição Infanto-Juvenil para a Amizade Mundial*, que contaria com trabalhos produzidos no Centro Juvenil de Artes Plásticas e na Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, além da Escola de Arte Decorativa em porcelana da Professora Rachel Tacla (CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA, 1961).

Esta primeira exposição realizou-se em junho de 1961, ocupando as instalações térreas do IPASE no Largo Frederico Faria e apresentou, além dos desenhos das crianças de Curitiba, desenhos oriundos da *Arte para Amizade Mundial* da Pensilvânia e de sete outros países, num total de 125 trabalhos. A imprensa curitibana, ressaltando o grande interesse despertado pela mostra, chamou a atenção para a semelhança entre os desenhos das crianças brasileiras com aqueles feitos por crianças de países distantes, constatando o “desenvolvimento artístico atingido pelas nossas ‘Escolinhas de Arte’ em comparação com as de outras nações” (O ESTADO DO PARANÁ, jun. 1961). O jornal publicou fotografias de um trabalho feito por uma criança tailandesa e outro de uma criança da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Os desenhos reproduzidos em nada lembram garatujas infantis. A criança ou adolescente tailandês reproduziu uma imagem religiosa oriental com um trabalho bastante desenvolvido de luz e sombra, podendo ser tanto o resultado de cópia a partir de fotografia quanto de observação direta. Por sua vez, a criança freqüentadora da escolinha de arte do CEP apresentou uma cabeça de palhaço com expressão triste que, apesar de não demonstrar uma técnica tão desenvolvida como a do trabalho

tailandês, demonstra o conhecimento de esquemas de representação adquiridos através da observação, muito provavelmente, do trabalho executado por outros artistas. A exposição soroptimista certamente não se preocupou com a presença de desenhos que demonstrassem o estudo tradicional do desenho e mesmo a cópia em alguns casos, uma vez que a mostra tinha como finalidade primeira promover o intercâmbio que, acreditava-se, contribuiria para a paz entre os povos.

Um ano depois, realizava-se a segunda exposição *Arte para a Amizade Mundial* em Curitiba, agora apresentando “cerca de mil desenhos de 42 países, oito estados brasileiros, doze Escolinhas de Arte, um Centro Juvenil, muitos Grupos Escolares da capital e diversas contribuições avulsas” (ESTADO DO PARANÁ, jun. 1961). O Clube Soroptimista de Curitiba apresentava-se, no catálogo da segunda exposição, como “forças vivas, centros de movimentos exteriores de respeito à vida humana, de consideração ao valor de seu semelhante, de ternura pelas crianças e pessoas necessitadas, de beatitude e respeito aos apóstolos que pregam a boa vontade e a paz entre os povos”. Um pequeno histórico relatava que a doutrina soroptimista havia nascido em 1921, tinha âmbito internacional e agrupava mulheres que desempenhavam “atividades profissionais executivas” ocupadas em tarefas por “amor ao servir” e para provar “o ouro da abnegação, do altruísmo, da tolerância” (IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DO PARANÁ, 1962).

O catálogo da Segunda Exposição de Arte para a Amizade Mundial (UNIVERSIDADE DO PARANÁ, 1962) já demonstrava um envolvimento muito maior das instituições paranaenses e de outras de fora do estado. Tinha Presidente de Honra, a Dra. Marita França, também presidente do Clube Soroptimista, corpo diretivo com diretoria geral, secretariado, tesouraria, conselho, diretoria de publicidade e assessoria de oito professores, entre eles Guido Viaro, criador e diretor do Centro Juvenil de Artes Plásticas, e Lenir Mehl, diretora da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Os trabalhos expostos foram divididos em 6 grupos. O primeiro deles era de desenhos produzidos na Escolinha de Arte do Brasil e o catálogo fez referência ao trabalho de seu criador, Augusto Rodrigues, que havia quase trinta anos tinha dado “sua vida por inteiro à alegria de desvendar para o mundo adulto e inquieto a arte criadora, o calor e a serenidade de milhares de crianças brasileiras”. O segundo grupo apresentou desenhos trazidos pelo *Art for World Friendship* de crianças de todas as partes do mundo, como América Central e do Sul, África, Ásia, Oceania, América do Norte e vários países da Europa. Dos

países do bloco comunista, nota-se apenas a presença de representantes da Tchecoslováquia e da Polônia. O terceiro grupo foi formado por desenhos cedidos pela Embaixatriz dos Estados Unidos no Brasil, Sra. Allyson Gordon, e o quarto grupo apresentou trabalhos produzidos em doze escolinhas de arte brasileiras, dos estados de Pernambuco, Espírito Santo, Santa Catarina, Minas Gerais e São Paulo com uma escolinha cada, o Estado do Rio de Janeiro com duas escolinhas e o Rio Grande do Sul com cinco escolinhas. O quinto grupo apresentou o trabalho das crianças paranaenses com 40 desenhos produzidos no Centro Juvenil de Artes Plásticas, 42 na Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, 39 na escolinha do Colégio Militar do Paraná, dirigida pelo prof. Roaldo Roda, e mais 12 Grupos Escolares da capital com menor número de trabalhos, com exceção para o grupo escolar Prof. Pietro Martinez, que participou com 56 desenhos. Ainda formou-se um sétimo grupo de “colaborações avulsas” onde constavam, entre outros, desenhos enviados da Escola Americana de Curitiba, da Casa Escolar Israelita de Curitiba e dois desenhos da coleção da sra. Amy Stewart Smith feitos por crianças de Singapura.

A exposição foi montada no andar térreo da Biblioteca Pública do Paraná e inaugurada em 10 de dezembro de 1962 comemorando as datas do Jubileu de Ouro da Universidade do Paraná, o dia dos Direitos Humanos e o dia internacional Soroptimista. Não tinha caráter competitivo e, por isso, não distribuiria medalhas ou prêmios. O catálogo apresentava uma página de “conclusão”, onde a presidente da Comissão Brasileira de Arte Para a Amizade Mundial declarava que o único objetivo da organização era o “fortalecimento da generosidade infanto-juvenil” e que através da arte das crianças seria possível “suprir as necessidades básicas do homem, pois que ela reflete a alma e o sentimento dos cidadãos do porvir”. Anunciando que os trabalhos da exposição seriam enviados a outros países, a presidente acreditava que assim seria possível promover a compreensão e a tolerância uma vez que:

Com a arte desabrochada da alma menina do Brasil, unida ao coração de crianças dos confins da terra, quem sabe, poderá se construir, ou modificar, para o futuro, um mundo melhor.
Elevemos nosso pensamento a Deus e tenhamos fé, por isso, na idéia de que a troca de desenhos há de se transformar num convívio ameno, efetivo e perene (UNIVERSIDADE DO PARANÁ, 1962).

A abertura da exposição contou com a presença do governador Ney Braga, do Secretário da Educação Jucundino, Furtado, e do Diretor do Departamento de

Cultura, sr. Ennio Marques Ferreira. As declarações do *Arte para Amizade Mundial* enfatizavam que os trabalhos exibidos não demonstravam conhecimentos acadêmicos, mas sim uma arte:

...espontânea, viva, social, terna e humana, de crianças, para crianças e entre crianças, sem distinção de cor, raça, ideologia política ou religiosa. Almeja-se, tão só, que os pequeninos autores se reconheçam como irmãos e como amigos, e que sua arte represente a mais vibrante tentativa para um diálogo de paz e de concórdia com todos os povos da terra. [...] crianças e jovens como o passo fundamental para modificar, ou quiçá, reconstruir o mundo (UNIVERSIDADE DO PARANÁ, 1962)

A retórica das soroptimistas e de pacifistas de princípios da década de 1960 reflete o receio de uma hecatombe nuclear e constrói uma representação da criança como a única esperança de um futuro sem guerras. Este critério, que pretendia a manifestação artística infantil livre, identifica o conhecimento acadêmico tradicional como representantes de um mundo que teria fracassado em todos os sentidos. O desenho da criança, de fácil transporte, passa a ser visto como instrumento importante de entendimento mútuo, e de comunicação não verbal entre os diversos países. Porém, a produção destes desenhos revela contradições, uma vez que, apesar da apregoada não interferência de adultos, esperava-se que não apresentassem nenhum vestígio do que se considerava como conhecimentos básicos da linguagem visual ou técnicas associadas ao ensino tradicional das artes plásticas. Por outro lado, era preferível que a criança falasse de seu cotidiano, de sua cidade, de sua vila, enfim. Estes pontos contradizem, aparentemente, a retórica da liberdade de expressão, bem como a própria presença do professor, pois, se a criança deve criar livremente, restaria a este “novo” especialista o mero papel de observador?

Mais tarde veremos que a argumentação não mais recorrerá à experiência das duas guerras mundiais, mas ainda estará baseada na importância da arte como promotora da paz, buscando apoio no temor de um eminente conflito nuclear e mesmo na guerra do Vietnã, bastante presente nos noticiários durante a década de 1960. Afastado o receio da guerra iminente, parece permanecer o desejo de que, através da arte, a criança exercite a criatividade e se torne um adulto capaz de relacionar-se com o mundo de forma mais criativa. Os discursos tomam diferentes formas e seu objetivo progressivamente não mais se baseia na necessidade de entendimento mútuo, mas na estimulação da criatividade como uma preparação

para a vida numa sociedade cada vez mais tecnológica e supostamente desumanizada. A escola, criticada e “culpada” por sufocar a alma da criança, continua a ser o palco de sua libertação, desde que a arte esteja presente na educação do “homem integral”.

Paralelamente às argumentações humanitárias, verifica-se que as exposições de arte infantil, durante as décadas de 1950 e 60, ganham uma atração irresistível aos pais e professores e aos meios de comunicação, consolidando a criança como um indivíduo criador autônomo que, além de não precisar de nenhuma orientação dos adultos, parece produzir imagens dignas da admiração da arte erudita, ou a “arte dos adultos”. Embora exposições de desenhos e trabalhos infantis fossem práticas correntes nas escolas brasileiras, somente a partir da década de 1930, principalmente com o trabalho de Mário de Andrade e Anita Malfatti, é possível identificar um novo critério de análise e seleção destes trabalhos sob o ponto de vista das artes plásticas ou da manifestação individual da criança. A partir da década de 1950, as iniciativas de promoção da arte infantil através de exposições tornam-se freqüentes em diversas partes do país, assumindo, algumas vezes, um caráter competitivo e de premiação que contrastava bastante com as intenções pacifistas e libertárias presentes no discurso do grupo soroptimista.

A edição do *I Salão de Arte Infantil da Folha de São Paulo*, analisado anteriormente, apresentava objetivos bastante diferentes daqueles que orientaram a primeira exposição do Clube Soroptimista que ocorreu no mesmo ano em Curitiba. A exposição curitibana fez questão de deixar claro que não tinha a intenção de premiar ou mesmo classificar os trabalhos das crianças, priorizando como objetivo a integração entre crianças de diferentes nacionalidades de acordo com os critérios da organização *Art for World Friendship*. Já o júri do *I Salão de Arte Infantil*, como divulgado pelo jornal paulista, procurou demonstrar a “utilidade” do ensino artístico e a necessidade da revisão pedagógica em “bases mais adiantadas” (*O ESTADO DO PARANÁ*, 17 out. 1962). Não há, no artigo, referências a questões humanitárias como aquelas das soroptimistas, mas fica claro que antigos procedimentos não têm mais lugar dentro das novas bases consideradas pelo júri. Os objetivos destas duas iniciativas demonstram que diversas orientações baseavam os profissionais e instituições que promoviam a arte infantil em princípios da década de 1960.

As crianças que participavam destes salões pertenciam a escolas primárias ou a instituições de ensino da arte particulares ou não. Eram, por isso mesmo,

acompanhadas por professores quando realizavam seus trabalhos artísticos, nem sempre tendo a liberdade de expressão tão cara aos educadores defensores do exercício da capacidade criadora. A seguir, analisamos como a liberdade de expressão, considerada imprescindível para a manifestação artística da criança, pode ser a base, em Curitiba, para a formação de um novo professor especialista em arte infantil.

1.5 O ESPECIALISTA EM ARTE INFANTIL

O Centro Juvenil de Artes Plásticas, criado por Guido Viaro, já ganhara notoriedade em fins da década de 1950 não só entre os curitibanos interessados em iniciar seus filhos nas artes plásticas mas também entre as professoras normalistas. Temístocles Linhares dedicou um texto ao trabalho desenvolvido por Viaro no Centro Juvenil, que foi publicado em sua coluna *Crônica de Curitiba* no jornal *O Estado de São Paulo*, de 29 de março de 1958. Linhares comenta a dificuldade enfrentada por Viaro para “encontrar monitoras e assistentes dotadas de paciência e inteligência em condições de dar desempenho à nova tarefa”. O trabalho a ser desempenhado por essas monitoras, visto como pertencente a uma nova área com características específicas, teria criado a necessidade de um “curso de especialização” que já funcionava havia mais de três anos com “ótimos resultados” (LINHARES, 29 mar. 1958). Não só Curitiba se beneficiava da especialização de normalistas para o trabalho com crianças, mas também as várias cidades do interior do Estado, que dispunham de escolas normais regionais e onde existia um “campo aberto para imprimir novo ritmo no ensino do desenho e da pintura, com as professoras especializadas que elas estão recebendo” (LINHARES, 29 mar. 1958). A experiência do Centro Juvenil de Artes Plásticas já despertara nas jovens normalistas o interesse por uma nova abordagem do ensino da arte. Na crônica de Linhares, firmava-se e repetia-se o discurso da criança como detentora da mais “estranha exuberância de vida” e que não somente a alfabetização deveria alimentá-la, mas também a arte alargaria seus domínios:

À criança se deve, portanto, prestar o maior respeito. Já se foi o tempo em que os adultos a oprimiam. [...] Como observa Viaro, pela criança é que devemos nos interessar. Ela é a única esperança imperiosa que temos. Os adultos, esses, já passaram (LINHARES, 29 mar. 1958).

Para um mundo sem esperança depois de duas grandes guerras parecia ser preciso encontrar um remédio que impedisse uma nova crise. O chamado período da *guerra fria* espalhava o medo do perigo nuclear e mantinha a descrença nos sistemas políticos mantidos por aqueles que, supostamente, não haviam passado por uma educação suficientemente “humanizadora”. Ainda assim, a educação e a escola representam para Viaro e Temístocles Linhares uma estratégia de ação, mas era preciso transformá-la. A iniciação artística da criança teria a capacidade de produzir um adulto mais sensível e “equilibrado”. Acreditando nesta capacidade da arte, o projeto de Viaro reveste a experiência artística entre as crianças de um caráter quase missionário, uma vez que o Centro Juvenil não teria a finalidade de

criar um exército de pintores ou desenhistas medíocres, mas antes a de incentivar o bom gosto entre as crianças de todas as classes de Curitiba, visando também alcançar o interior do Estado onde o aprendizado das artes ainda esteja na estaca zero (LINHARES, 29 mar. 1958).

O termo “bom gosto” parece estar associado a “estampas de pintores célebres, outros tantos fatores de familiaridade da criança com a arte” que eram expostas nas paredes do Centro Juvenil, o que parece se contrapor à intenção de incentivar a “manifestação livre da criança” como diz mais adiante a crônica de Linhares. As professoras do Centro Juvenil não deveriam interferir na produção das crianças, mas ocasionalmente exploravam reproduções de obras de arte:

Obras realizadas a partir de interpretações da natureza e obras abstratas deveriam ter o mesmo tratamento nessas explicações, sendo que no último caso a atenção deveria estar voltada para os elementos principais determinantes da plasticidade da obra e de sua beleza. O senso crítico infantil seria assim construído paulatinamente, sendo incentivado pela educadora também por outros meios, como pela avaliação do próprio trabalho dos colegas (OSINSKI, 2006, p. 277).

Outra característica bastante presente na proposta do Centro Juvenil é a defesa da presença da arte na educação da criança associada ao desenvolvimento de sua personalidade, deixando transparecer que a prática artística teria neste caso uma função terapêutica. Este argumento, também utilizado por Viaro quando defendeu a presença de salas de aula para arte nas escolas públicas, é aqui repetido por Linhares quando se refere à pintura e ao desenho como um meio da criança superar insuficiências em outras áreas ou dificuldades de socialização acreditando que no ambiente da sala de artes “a criança vai perdendo a sua timidez, oriunda muitas vezes de um ‘handicap’ que se lhe torna perceptível diante das

outras, melhores ou mais vivas em aritmética ou ditado, mas não em pintura ou desenho, onde ela é a vitoriosa e todas as ‘chances’ lhe são proporcionadas para restabelecer equilíbrio perdido” (LINHARES, 29 mar. 1958). A prática artística é aqui considerada como um meio que revelaria o perfil psicológico da criança podendo auxiliá-la em sua integração e adaptação ao ambiente escolar:

Por outro lado, a manifestação livre da criança, no tocante justamente ao desenho e à pintura, estabelece logo um ponto de partida para o educador: o do conhecimento de sua psicologia. Não há dúvida que, de posse desse elemento, lhe será mais fácil fundamentar as razões do fracasso de certos alunos no curso primário. E a pintura espontânea então se torna meio fecundo para a classificação dos complexos adquiridos na infância, entrando também com a sua parcela ponderável para reedificação no espírito da criança da nova confiança de que ela tanto necessita em seu triunfo nos estudos (LINHARES, 29 mar. 1958).

As monitoras tinham de estar sempre alertas para identificar se os temas desenhados pelas crianças eram lembranças familiares ou se continham elementos que expunham agressividade, algo que era considerado como involuntário e que deveria ser controlado:

Nesses casos, seu papel seria o de aconselhar os pequenos, cuidando também para que sua expressão pura não fosse prejudicada pela influência de revistas cujas ilustrações *defeituosas* tinham supostamente o poder de danificar a pureza de expressão. A liberdade de expressão, porém deveria resultar na produção, pelas crianças, de algo *de bom e reto*, labor que seria de auxílio para ávida futura. Para que isso se concretizasse, seria necessário que a monitoria tomasse a sério sua tarefa e aceitasse com prazer sua nova condição de anjo da guarda (OSINSKI, 2006, p.278).

O trabalho das monitoras parece ter sido cercado de conflitos e dúvidas quanto ao procedimento correto a ser adotado. A livre expressão das crianças tinha seu limite definido por certos temas que punham em risco a formação de uma personalidade “reta” segundo critérios definidos socialmente. Por outro lado, a liberdade de criação plástica deveria ser incentivada para que não se perdesse certo estado de pureza e inocência considerados próprios do estado infantil. O Centro Juvenil aconselhava com veemência que as crianças comesçassem cedo, pois:

se formos esperar até que atinjam a idade das cicatrizes da alma, das manchas sem remédio, então já não será possível que desenhem libertos de preconceitos. Sentirão rédeas. Sentirão asas cortadas para empreender vôos. Retocarão o esboço, as linhas espontâneas, com receio de julgamento. Ah, os impiedosos olhos reprovadores que nos perseguem até a morte!” (ROCHA apud SEC, 19 dez. 1953).

A 18 de outubro de 1956, por um decreto do governador Moysés Lupion, Viaro consegue a efetivação do Centro Juvenil de Artes Plásticas, que seria

destinado ao aproveitamento de “jovens estudantes que demonstrassem aptidões artísticas” e que seriam selecionados através de testes em todas as escolas públicas do Paraná (PARANÁ, 18 out. 1956). As professoras que formavam a equipe de Viaro visitavam escolas mais isoladas, levando papel, tinta e pincéis, e solicitavam que as crianças fizessem uma “pintura” sem orientações prévias. Mais tarde as diretoras recebiam os nomes das crianças que freqüentariam o CJAP por terem “feito um bom trabalho” e por isso “tinham recebido um prêmio” (NUNES³³ apud OSINSKI, 2006, p. 255). Os testes seriam, segundo OSINSKI, mais uma estratégia de divulgação do que propriamente uma seleção de crianças mais aptas a receber uma “bolsa de estudos”, uma vez que os cursos do Centro Juvenil eram gratuitos. Os testes foram muito utilizados por Viaro e aparentemente reduziam-se a uma solenidade que

imprimia uma certa seriedade diante dos dirigentes das escolas, que muitas vezes viam a arte, dentro do contexto educacional, como uma espécie de recreação sem maior importância, ou então reduziam sua participação a exercícios de desenho geométrico e motivos para faixas decorativas, conforme ditames dos programas escolares vigentes (OSINSKI, 2006, 256).

O Centro Juvenil atendia a alunos de diversas escolas públicas e algumas particulares e ganhou grande reconhecimento entre a população curitibana. Em 1959, entre 11.671 alunos testados, 1.740 foram classificados e, destes, 394 se matricularam. Em 1961 foram 715 matriculados atingindo uma freqüência média diária de 75 alunos (OSINSKI, 2006, p. 258).

Os métodos de seleção utilizados por Viaro não eram empregados pela Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro. Desde o início de suas atividades em 1947, a Escolinha afirmava como princípio fundamental a aceitação de toda e qualquer criança sem nenhuma avaliação de aptidão artística. Embora o Centro Juvenil afirmasse que estava aberto a todos, seu decreto de instalação contradizia esta afirmação quando adotava a seleção de estudantes a partir de suas aptidões artísticas.

Mesmo entre os colaboradores de Viaro, havia discordância quanto à aplicação dos testes. A professora Lenir Mehl de Almeida, que trabalhou com Viaro, declarou, em depoimento de 1989, seu constrangimento durante o processo de

³³ NUNES, Eloína Mota Pinto. Depoimento. Fundação Cultural de Curitiba. Museu da Gravura Cidade de Curitiba. Centro de Documentação e Pesquisa. **Boletim nº 3**. Curitiba, mar. 1992.

seleção, dizendo que “me doía na alma, ter que entrar numa sala de aula e dizer: ‘Desta sala foi escolhido fulano, fulano e fulano’” (ALMEIDA, 1989). Viaro tinha conhecimento da proposta de trabalho da Escolinha de Arte do Brasil, instituição já muito reconhecida durante a década de 1950, por seu trabalho considerado modelo em todo o Brasil. No relatório anual do CJAP de 1961, o educador faz referência à EAB como uma escolinha “contemporânea” à sua e considera que a difusão das escolinhas de arte por todo o Brasil deveu-se a duas coisas: à organização da primeira exposição nacional de arte infantil, realizada no Rio de Janeiro por Augusto Rodrigues, e ao trabalho da diretora do Instituto de Educação do Paraná, Eny Caldeira, que teria levado o trabalho das crianças do CJAP em exposições itinerantes por todo o Brasil quando prestou serviços para o INEP³⁴ (CENTRO JUVENIL DE ARTES PLÁSTICAS, 1961, p. 2). O pioneirismo de Augusto Rodrigues é reconhecido unanimemente pelos trabalhos acadêmicos publicados sobre as escolinhas de arte brasileiras. Entretanto, em publicação de 1980, o INEP já reconhecia que o trabalho de Viaro, o de Lula Cardoso Aires em Pernambuco e o do artista plástico Ivan Serpa no Rio de Janeiro deveriam ser pesquisados mais profundamente. É preciso lembrar que um dos fatores que garantiram a primazia da Escolinha de Arte de Rodrigues foi a sua localização na, então, capital do país, tendo o apoio, o reconhecimento e a divulgação de intelectuais influentes em todo o Brasil.

Lenir Mehl, diretora da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, fundada em 6 de junho de 1957 – ano seguinte ao da efetivação do Centro Juvenil –, trabalhava em função do tempo vago dos alunos, que tinham liberdade de freqüentar ou não a escolinha. Utilizando o porão do Colégio, a escolinha desenvolvia não só atividades de desenho e pintura, mas também de modelagem e cerâmica e adotava como finalidade, “em conformidade com as mais modernas e atuais normas de pedagogia”, “possibilitar à criança e ao adolescente a oportunidade de exprimir, com inteira liberdade, na pintura, no desenho, na modelagem, os seus recalques e desajustes” (CEP, 1961). Num segundo momento, a escolinha trabalhava para desenvolver a capacidade artística da criança, “incentivando-a a se aperfeiçoar dentro dos mais diversos ramos da arte e deixando sempre presente o fato de que, por si mesmo, ele pode conquistar a segurança que lhe falta” (CEP, 1961).

³⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ligado ao Ministério de Educação e Cultura.

A “inteira liberdade” proporcionada à criança no exercício criativo encontra uma contradição neste mesmo documento, quando é feito um comentário acerca do papel das orientadoras, “professoras capacitadas que orientam o trabalho dos alunos, indicando pouco a pouco, sorrateiramente, o que é melhor e mais adequado, sem entretanto lhes tirar a idéia de que, ‘são eles que estão criando’” (CEP, 1961, p. 2). Esta declaração, que não leva a assinatura da professora Lenir Mehl, mas faz parte de documento utilizado em 1961 para divulgação da escolinha do Colégio Estadual, apresenta indicações de que a liberdade da criança era considerada como algo relativo e que, contraditoriamente, os métodos empregados na escolinha de arte do Colégio Estadual não permitiam a livre manifestação artística das crianças.

O entendimento da escolinha de arte como uma atividade necessária à formação da criança e, portanto, uma justificativa para sua inclusão no processo educacional, está presente nos relatórios elaborados pelo Centro Juvenil, dirigido por Viaro e nos documentos gerados pela Escolinha de Arte do de Lenir Mehl. Existe nas declarações destes educadores a presença da criança como portadora de “dificuldades” de difícil superação e “problemas e inseguranças” não identificados. Por outro lado, encontramos, em diversos momentos, a valorização — ou preferência — pela criança oriunda de escolas de bairros mais pobres ou mais distantes do centro da cidade. Com o intuito de oferecer a atividade artística da escolinha a estas escolas mais afastadas, onde “o custo do transporte, a pouca idade da criança e o orçamento deficitário da família quase sempre privam a criança do lazer a que teriam direito” e por isso não poderiam freqüentar o CJAP localizado no centro, Viaro, em seu relatório de 1964, defende que o projeto de escolas na periferia da cidade deveria prever a construção de uma sala com água corrente onde seria exercida a atividade artística. Justificando o pedido, lembra que é justamente entre as crianças mais necessitadas que se encontram aqueles que mais contribuiriam para a criação artística:

Não devemos esquecer que o maior e melhor contributo no campo das artes plásticas nos servem os elementos que vivem nos arredores da cidade e em ambiente de promiscuidade onde as criaturas são cheias de todos os problemas, até os afetivos. É a esses filhos também de Deus que deveríamos atender, pois com pouca coisa poderíamos dar-lhes um lazer que não custaria muito para o Estado, pois com boa vontade tudo seria possível. É verdade que poucos são aqueles que dão a devida importância à nossa atividade: todos são adeptos do ensino ‘utilitário’, ler, escrever e fazer contas — de acordo — e depois? — só isso?

Mas a vida não é só isso. É preciso cultivar paralelamente algo de espiritual que não pode ser traduzido em números que transcende a utilidade imediata: o bom gosto. Duas casas construídas, uma utilitária e outra com bom gosto mostra 'a priori' o valor desta qualidade que pode ser inata ou adquirida com o tempo.

Para conseguir o fim almejado ou seja o gosto estético, é necessário que este seja cuidado desde criança, justamente como lazer e não como imposição utilitária que nem sempre encontra terreno propício para sua fixação (CENTRO JUVENIL DE ARTES PLÁSTICAS, 1964).

Viaro procura apresentar justificativas para a construção de instalações específicas para o ensino da arte nas escolas públicas e, para isso, defende que a criança carente, dos bairros de periferia, teria maior sensibilidade e melhores condições de criar artisticamente devido às dificuldades enfrentadas no seu dia-a-dia. Da mesma forma, Lenir Mehl de Almeida demonstra uma certa preferência pelas escolas de periferia quando relata, em depoimento concedido a Daniela Pedroso, que, para o desenvolvimento de sua pesquisa sobre criatividade em arte na educação, procurou uma “escola de bairro, de favelados, que me deixasse trabalhar com os alunos. E essa escola era pobre. Foi lá na Vila Hauer. À beira de um rio” (ALMEIDA, 1989). Ao que parece, influía nesta valorização da criança pobre a maior receptividade das escolas para as atividades artísticas, ou seja, maior liberdade para os professores desta área. É possível, como fica implícito na crítica de Viaro, que as escolas particulares, com sua visão puramente utilitária, não oferecessem a liberdade que os defensores da arte infantil achavam necessário introduzir na escola, e que lhes seria oferecida nas escolas públicas, principalmente aquelas de áreas mais carentes, que não colocavam tantos obstáculos a novas experimentações.

Em dezembro de 1961, Guido Viaro apresentaria um histórico dos sete anos de atuação do Centro Juvenil de Artes Plásticas ao novo chefe do Departamento de Cultura, Sr. Ennio Marques Ferreira. Ennio Marques, assim como outros jovens artistas que assumiram cargos administrativos a partir do governo de Ney Aminthas de Barros Braga, de 1961 a 1965, trabalhariam com o objetivo de definir um novo panorama e consolidar uma nova visão de arte em Curitiba e no Paraná. Apresentando-se como um grupo renovador, promoveram alterações que redefiniriam o quadro das artes paranaenses. A Secretaria de Educação e Cultura passaria a apoiar as iniciativas de promoção da arte infantil, como as exposições anteriormente citadas, além da especialização de professores para desenvolver as

novas práticas. Durante a gestão de Ennio Marques, foram realizadas importantes mudanças numa das mais tradicionais instituições de ensino da arte em Curitiba, a Casa Alfredo Andersen. O curso de especialização de professores de arte criado por Viaro seria reformulado e passaria a ser coordenado por esta instituição, que centralizaria as atividades de arte educação no Estado do Paraná. Analisar a atuação política deste grupo e a importância que deram à Casa Alfredo Andersen — uma instituição que representava o tradicionalismo artístico — torna-se fundamental para compreender o contexto que permitiu a inclusão do CAPE no organograma da Secretaria de Educação e Cultura durante a gestão do governador Ney Braga.

2 A ARTE E A EDUCAÇÃO NA CASA DE ALFREDO ANDERSEN

En cualquier sociedad naturalmente ordenada, *todas* las actividades sociales deberían ser estéticas. El ritmo y la armonía deberían impregnar todo lo que hacemos y todo lo que construimos: en tal sentido, todo hombre sería un artista de alguna clase, y ningún arte habría de ser despreciado simplemente por ser mecánico o utilitario.

Herbert Read.

Em fins da década de 1940, a criação do Museu de Arte de São Paulo, da Bienal de São Paulo e a manifestação de tendências abstratas no Rio de Janeiro e São Paulo fomentam as demandas de reformas e promovem debates acerca dos rumos das artes no Brasil. Durante este período, o meio artístico paranaense, que permanecia fiel ao legado de feição acadêmica da obra do pintor e educador Alfredo Andersen³⁵, vê surgir um grupo de artistas plásticos e intelectuais que pretendia a alteração do panorama artístico em Curitiba. Organizados a partir da fundação, em 1957, da galeria de arte *Cocaco*, que se tornou um local emblemático de reunião da vanguarda artística curitibana, as idéias deste grupo cativaram jornalistas e intelectuais que transitavam no Governo do Estado, o que lhes garantiria espaço político no governo de Ney Braga iniciado em 1961³⁶. Nesta nova gestão, dois jovens artistas, Fernando Velloso e Ennio Marques Ferreira, este um dos fundadores da *Cocaco*, são indicados para atuar no Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, possibilitando que o desejo de renovação do panorama artístico paranaense se viabilizasse. A chegada dos fundadores da galeria *Cocaco* aos cargos estaduais de direção da cultura, é o resultado do embate entre o conservadorismo artístico, que persistia desde os anos 1920 e a renovação política e cultural que toma forma durante a década de 1950, pretendendo moldar um novo Paraná que acompanhasse o desenvolvimento do País. São deste período a construção do Centro Cívico, da Biblioteca Pública e do Teatro Guaíra. Se a Bienal de São Paulo, criada em 1951, introduzia o país no cenário artístico mundial, a renovação artística pretendia ser um componente da nova face do Paraná. Os

³⁵ A Escola de Pintura e Desenho fundada em Curitiba, em 1902, pelo artista norueguês Alfredo Andersen, formou e influenciou mais de uma geração de artistas plásticos paranaenses até a morte de seu criador, em 1935. O verdadeiro culto a Andersen que se desenvolveu após sua morte terminou por elevá-lo a uma posição de representante da tradição artística do Paraná, chegando a ser considerado, por alguns setores das artes plásticas, como o legítimo fundador da pintura paranaense (OSINSKI, 2006; ANTONIO, 2001).

³⁶ A respeito da introdução da arte abstrata no Paraná e sobre arte e política neste período, ver CAMARGO (2002).

artistas se voltam para as instituições acreditando que a transformação necessária passaria pela reformulação de seus objetivos:

Num cenário equilibrado entre tradição e necessidade de construção de uma face de modernidade, no ambiente acanhado sob o ponto de vista do comércio de arte, em que os artistas não podiam se dar ao luxo de escolher um público específico, sobrava-lhes a luta pela aceitação oficial. Isto podia significar tanto a compra de obras pelo Estado quanto algum tipo de validação que suportasse sua afirmação profissional, estabelecendo um diferencial em relação às gerações de seus professores (CAMARGO, 2002, p. 120).

Foi de primordial importância para os novos diretores da cultura do Paraná alinhar a produção artística local com a vanguarda artística do Rio de Janeiro e de São Paulo. A atuação de Ennio Marques Ferreira na direção do Departamento de Cultura foi marcada pela introdução de importantes modificações no XVII Salão Paranaense de Arte, em sua edição de 1961, gerando intensa polêmica quer pela presença de obras abstratas de artistas cariocas e paulistas, quer pelo fato de o júri ser formado por críticos ligados à vanguarda artística nacional, “escolhidos a dedo” por Ennio Marques (CAMARGO, 2002, p.81).

Outra necessidade sentida pelo grupo de renovadores era a falta de um espaço adequado às manifestações contemporâneas. Para suprir esta falta, criou-se o Museu de Arte do Paraná, que funcionou numa sala da Biblioteca Pública. Porém, Curitiba já dispunha de um museu de arte, a Casa de Alfredo Andersen – Museu e Escola que, instalado na casa onde viveu e trabalhou o artista norueguês, havia sido incorporada ao patrimônio do Estado em 1947, e desde a morte do artista era dirigida por seu filho Thorstein Andersen. Esta instituição dedicava-se a conservar e divulgar a obra de Andersen e o regulamento de sua escola de arte criava uma coincidência de objetivos com a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, a EMBAP, que havia sido criada em 1948 também em Curitiba. As duas instituições formavam artistas plásticos e eram subordinadas e mantidas pelo governo do Estado. Enquanto a EMBAP surgiu a partir do desejo do meio artístico de dotar o Paraná de uma escola de artes oficializada, a Escola de Andersen, existente desde 1902, tinha seus métodos identificados com um conservadorismo artístico de raízes no século XIX, ou seja, representava uma tradição artística sem sentido para os artistas curitibanos alinhados com as tendências artísticas de vanguarda do posterior à Segunda Grande Guerra.

Porém, a casa onde havia morado e trabalhado Alfredo Andersen, constituía um lugar de memória para aqueles admiradores de Andersen que o defendiam como o *Pai da Pintura Paranaense*. Como resultado do trabalho de proteção da sua memória, até a década de 1940, praticamente não se ouviam vozes de contestação da figura do pintor como um pioneiro das artes no estado. Mesmo os jovens intelectuais que publicaram a revista *Joaquim*³⁷, contestando o panorama artístico da Curitiba pós-segunda grande guerra, não questionavam o valor artístico da obra de Andersen e sim atacavam duramente seus admiradores que, comportando-se como guardiões da tradição paranaense, defendiam incondicionalmente a permanência da sua obra e de seus métodos artísticos.

O primeiro passo importante para a preservação da memória do *mestre*, como o chamavam seus admiradores, deu-se cinco anos depois da morte de Andersen quando, a 3 de novembro de 1940, data de nascimento do artista, fixou-se uma placa comemorativa na fachada da casa onde o pintor tinha morado e trabalhado. Após a inauguração, o grupo dirigiu-se ao Cemitério Municipal para visitar seu túmulo, ato que se repetiria nos anos seguintes. Nesta mesma data era criada a Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, que tinha como objetivo fundar um Museu para cultuar a memória do artista e reunir suas obras e material de interesse histórico e artístico (SOCIEDADE DE AMIGOS DE ALFREDO ANDERSEN, 1940). A SAAA assumiria também o compromisso fundamental da futura Casa Andersen de atuar em prol das artes plásticas paranaenses através do ensino da arte. Durante os anos seguintes, e ainda hoje, a instituição oferece cursos livres de arte abertos a toda a comunidade.

Três anos depois da inauguração da placa, o jornal *O Dia* comunicava a realização de uma romaria a 3 de novembro e convidava cada amigo do artista a comparecer com um buquê de flores à Praça Garibaldi, de onde partiriam para nova visita ao túmulo de Andersen. Novamente discursos foram proferidos, e o Sr. Edgar Sampaio, em nome da Sociedade de Amigos de Andersen, confirmou o empenho da Sociedade em defender a memória do artista:

[...] Esta memória, esta singela homenagem, estas flores, tudo isso é coisa simples e quasi comum. Tem, contudo, uma grande uma profunda significação: quer dizer que está bem viva em nosso espírito a imagem desse homem bom e simples que punha na arte exclusivamente todo o objetivo de sua vida; quer dizer que não se arrefeceu em nossos corações

³⁷ Revista editada em Curitiba de 1946 a 1948.

a saudade que deixou quando, dos amigos e dos discípulos que ele tanto amou, separou-se para sempre; e quer ainda dizer que, para nós paranaenses, Alfredo Andersen continua a viver através da sua obra de arte e da sua obra educativa.

[...] Isso é pouco, sobretudo para Alfredo Andersen, graças a quem, no terreno das artes plásticas, pode o Paraná afirmar, em oposição às opiniões derrotistas, que aqui existe um ambiente artístico, e existe um patrimônio e um movimento de cultura (SAMPAIO, O Dia, nov. 1943).

As “opiniões derrotistas” a que se referiu Sampaio demonstram a presença de movimentos que pretendiam renovar o panorama artístico paranaense e repudiar o passado artístico representado pela obra de Andersen e cultuado por seus admiradores. O túmulo de Andersen não seria suficiente para resistir ao apagamento que ameaçava a obra do artista. Seria necessária uma lembrança viva de sua obra. Sua casa foi transformada, a partir de então, em um símbolo, um lugar que concretizava a imagem do artista identificado com a própria arte paranaense. A necessidade de preservar a presença do artista norueguês foi alimentada por um sentimento de dívida, relatado por diversos autores e ressaltado em frente ao túmulo do artista: “Nunca poderemos resgatar devidamente a nossa dívida para com Alfredo Andersen. Ela é imensa — e hoje só essa veneração perene e crescente podemos oferecer-lhe” (SAMPAIO, O Dia, nov. 1943).

Quando de sua chegada ao Brasil em fins do século XIX, Alfredo Andersen era um artista e professor de prestígio na Noruega, com exposições em Copenhague e Oslo. Havia sido enviado a Paris como crítico de arte para fazer a cobertura do Salão de Belas Artes de 1889 e no mesmo ano teve uma de suas pinturas adquiridas pelo rei Oscar II. Seu nome começava a se destacar na Europa quando se mudou para o Brasil aos 32 anos, “privando inclusive da amizade de estadistas, cientistas de renome como Asta Nielsen Knut Hamsun — Prêmio Nobel, 1920” (ARAÚJO, 1980). Além destas referências, a atuação de Andersen como professor e artista envolveu emocionalmente seus contemporâneos a ponto de estes se sentirem na obrigação de preservar sua lembrança. Segundo Pierre Nora, “os lugares da memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” Para o autor, a criação destes lugares simbólicos é uma resposta à ameaça do desaparecimento: “Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que

eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los” (NORA, 1993, p. 7). Os admiradores de Andersen transformaram suas obras, sua atuação como professor e principalmente sua casa, em monumentos paranaenses. A casa que abrigou a escola de Andersen passou a representar um passado artístico glorioso, uma herança cultural que perpetuaria a imagem e obra do pintor. Segundo NORA, “Mais as origens eram grandes, mais elas nos engrandeciam. Porque venerávamos a nós mesmos através do passado” (NORA, 1993, p.19). Colocada desta forma, a preservação do nome de Andersen, além de construir uma identidade artística para o Paraná, proporcionaria um passado e uma representatividade para aqueles que lutavam pela celebração de sua memória.

Contudo, a ameaça de desaparecimento era uma realidade. O empenho dos amigos e admiradores de Andersen foi uma atitude de reação ao contexto artístico curitibano que se agitava cada vez mais no sentido de acompanhar os movimentos intelectuais de outros centros. Com o fim do período varguista, inaugura-se uma fase que produz desejos de democratização e de reformulações em diversas áreas. A constituição de 1946 restituiu as liberdades de pensamento, de expressão, de locomoção e de imprensa. Nas artes plásticas vive-se um momento marcante que culmina com a criação da Bienal de São Paulo em 1951, que projeta o Brasil no circuito internacional das artes plásticas. No Paraná, segundo Adalice Araújo, pesquisadora e artista plástica paranaense pertencente ao grupo que pretendia renovações, a chegada do artista plástico italiano Guido Viaro, em 1930, seria componente importante na integração da arte paranaense com “a realidade nacional e universal” (ARAÚJO, 1980, p.39). Ainda na década de 1940, de 1946 a 1948, jovens escritores e artistas, entre eles Erasmo Pilotto, Dalton Trevisan e Poty, publicaram a revista *Joaquim*, através da qual procuraram enunciar uma nova ordem estética. Adalice Araújo assim se refere a esses jovens editores:

[...] a chamada geração de 45, nascida entre duas grandes guerras, irá contestar os valores existenciais estourados pelo irracionalismo da sua própria época. [...] Eles acreditam no homem e tentam redimi-lo. [...] No ponto de vista plástico a linguagem objetiva tipicamente andersista passa a ser substituída por uma linguagem mais simples e subjetiva que ultrapassa a realidade fotográfica para recriá-la à sua maneira — freqüentemente deformando-a de acordo com uma expressão ou convulsão íntima (ARAÚJO, 1980, p.39).

Os jovens editores da *Joaquim* não hesitavam em repudiar e atacar, decididamente, tudo aquilo que representasse qualquer ligação com o tradicionalismo artístico paranaense. A revista *Joaquim* revela o pensamento e a determinação dos seus organizadores em inaugurar um novo momento nas artes paranaenses, não só no campo literário como também nas artes plásticas. Romper com o passado significava, naquele momento, romper com os conceitos acadêmicos de arte e, mais exatamente no caso curitibano, com o “paranismo” e a tradição “andersista” de arte. A revista recebeu importantes contribuições de intelectuais e artistas como Antonio Candido, Quirino Campofiorito, Sérgio Milliet e Carlos Drummond de Andrade. Apresentava orgulhosamente como lema, desde o primeiro número, uma frase de Stendhal: “*Elle n’a rien à continuer, cette génération, elle a tout à créer*”³⁸ Os jovens editores consideravam-se como o “marco zero” da arte paranaense e criticavam seus antecessores por terem empreendido uma suposta revolução modernista:

Fortaleceu-se assim certa mentalidade reacionária (disfarçada pelo lindo adjetivo de “paranista”), que, em nome de santas tradições, amputou as mãos e furou os olhos dos jovens artistas. [...] o culto aos mitos, em vez de ser fonte de vida, era a própria fonte da morte.

[...] Houve uma geração que não quis morar em sua casa vazia.

[...] Impunha o espírito mesmo da época que, em salvação própria, renegassem os moços um passado que era um cadáver amarrado às suas costas... (JOAQUIM, mar. 1947)

Com argumentos agressivos, os responsáveis pela revista *Joaquim* viam sua luta como uma missão na qual a destruição de um determinado referencial do passado era de fundamental importância para alinhar o Paraná com o movimento cultural de outros centros. Não deixam dúvidas quanto ao alvo dos ataques. O nome de Andersen é citado como um símbolo de tudo aquilo que deve ser posto abaixo, e, numa atitude “vanguardista”, os jovens da *Joaquim* atacam-no sem piedade, procurando atingir “os donos da arte” que o utilizam como escudo:

Esta acusação contra os donos da arte do Paraná é, acima de tudo, pelo seu medo à vida. E, por isso, fedem como cadáveres desenterrados. A nós cumpria, então, efetuar a matança dos mortos sagrados, enquanto se punham as inúteis carpideiras a desculpar o artista medíocre pelo bom homem, que — como todos os homens — sonhou, amou, sofreu. Isso não é desculpa — em arte. A epígrafe com que Stendhal definiu a geração

³⁸ Sérgio Milliet, numa contribuição para o *Joaquim* n. 10, comenta a escolha do lema da seguinte forma: “Simpatizo com a gente que inventou *Joaquim* porque adota por lema uma frase orgulhosa de Stendhal: “Não tem o que continuar, esta geração, ela tem tudo por criar” (JOAQUIM, 1947, p.3).

romântica, define também a nossa, que não tem o que continuar. Ela tem tudo por criar. Há evidente equívoco, pois, na idéia de serem os ataques a Emiliano ou Andersen inspirados em “simples prurido de irreverência” [...] Nossa geração, que reclama o seu direito de influir no destino do mundo, jamais fará arte paranista, no mau sentido da palavra. Ela fará simplesmente arte.

Por tudo, a literatura paranaense inicia agora (JOAQUIM, 1947, n.9, p.3).

Escrevendo verdadeiros manifestos, os *joaquins* revelam a crença no poder da arte para reconstruir o mundo e abrem caminho publicando textos, desenhos e gravuras de artistas do novo contexto brasileiro do pós-guerra, principalmente dos paranaenses Poty e Guido Viaro. A impetuosidade de Viaro seduziu os jovens paranaenses que o viram como “a fonte sozinha da inquietude nas artes plásticas” A citação anterior é retirada do artigo *Viaro, hélas... e abaixo Andersen*, no qual a revista, de uma maneira direta e agressiva, ataca a Escola de Andersen e reconhece Guido Viaro como o legítimo representante da arte moderna no Paraná. Pondo em dúvida a contribuição anterior do artista norueguês às artes paranaenses, a não ser por um comentário do próprio Viaro, os editores da revista *Joaquim* associaram Andersen à escola acadêmica de arte e, não poupando nenhum daqueles associados ao antigo mestre, afirmam:

Já se disse que se pode elogiar Viaro sem desmerecer Andersen. Pois este é o ponto preciso: não se pode (e urge afirmá-lo porque os vinte e um anos me levam a colocar o amor à verdade acima de outras conveniências). Há um tempo para semear e outro, para colher; se houve tempo em que era de bom tom admirar Alfredo Andersen, agora é necessário exorcizar a sua sombra. Porque “ainda não chegamos à idade, em que os valores se equilibram; só quando as grandezas de ontem já não perturbam as novas, quando estas já conquistaram seu lugar, só então conquistamos — também nós — a liberdade, em relação a elas (Jean Cocteau)” Viaro é o erro que se eleva para a beleza viva e por isso mais fecundo que a beleza morta. Lancemos um exorcismo sobre Andersen, não tanto por causa dele, mas pelo que representa como arte superada, moldes consagrados, tabu. Foi pintor de méritos reais (“é ainda o melhor do Paraná”, segundo G. Viaro), porém esta deitando sombra incômoda aos vivos: artistas já realizados, como Th. De Bona e Lange de Morretes, em estilos próprios, que são no dia de hoje apontados, no seu maior título, de DISCÍPULOS DE ANDERSEN! Chega de canonização do pintor pai de não sei que se o foi em priscas eras, já é puro fantasma a assombrar a pintura de época que não a sua. O caso de Andersen, grande tabú da província, é o dos mitos intocáveis e que, no entanto, tocados por mão iconoclasta se convertem em mitos mortos e enterrados. Entre Andersen e Viaro nós, os moços, já fizemos a nossa escolha: só nos servem, não os mortos, mas a nós os vivos, que criam a arte nova dos tempos novos. (JOAQUIM 1946, n.7, p.10).

A Escola Andersen foi considerada como um exemplo de ensino conservador e incapaz de produzir a arte “dos tempos novos”. Os defensores da obra de Andersen, sentindo-se pessoalmente atacados, trabalharam pela permanência de sua memória tratando a casa do artista e sua escola como símbolos a serem defendidos a todo custo. Como resultado da atuação da Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen e de Thorstein Andersen, o deputado Rivadávia Vargas, em 29 de maio de 1947, propôs a criação da *Casa de Alfredo Andersen – Escola e Museu de Artes* através da emenda constitucional nº 306, que também sugeria a abertura de crédito para aquisição do acervo do artista. No dia 12 de julho de 1947, o artigo 17 das Disposições Transitórias da Constituição do Estado do Paraná, efetivou a proposta autorizando o Poder Executivo a “desapropriar, para esse fim, o prédio sito na Rua Mateus Leme, nº 336, onde viveu e morreu o grande artista, e a regulamentar o seu funcionamento” (PARANÁ, 12 jul. 1947). A desapropriação da casa pareceu representar o fim da ameaça de desaparecimento e a legitimação da figura do artista. Seus partidários, através de uma disputa acirrada, além de preservar a memória de Andersen, construíram sua própria identidade como grupo. Estas pessoas que se comportaram como guardiões de um legado, analisadas segundo os termos de Michael Pollak, trouxeram suficiente visibilidade para a casa de Andersen através de um trabalho árduo de elaboração de datas comemorativas e valorização de acontecimentos que culminou com a construção de uma memória coletiva em torno do artista (POLLAK, 1992, p.204).

No ano seguinte, porém, a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), primeira instituição paranaense de ensino de arte em nível de terceiro grau, viria novamente ameaçar a permanência da Escola de Arte da recém constituída Casa Andersen. A EMBAP originou-se de um movimento que envolveu intelectuais e artistas do meio musical e das artes plásticas de Curitiba. Como a fundação de uma Escola reconhecida pelo governo federal era o desejo da comunidade artística paranaense havia longo tempo, os entendimentos necessários para a efetivação do projeto levaram apenas alguns meses, e “afim de que nenhum prejuízo adviesse da criação de uma Escola Oficial em Curitiba, todos os bons professores de Música e Pintura, que exerciam suas atividades em Curitiba, foram convidados a integrar o Corpo Docente da nova Escola, congregando na mesma seus alunos particulares” (EMBAP, 1978). Guido Viaro fez parte do primeiro grupo de professores da Escola de Belas Artes, ao contrário de Thorstein Andersen que,

embora tenha apoiado a criação da nova escola, não fez parte de seu corpo docente. Mesmo enfrentando grandes dificuldades financeiras nos anos seguintes, a EMBAP tornou-se, desde então, o centro formador dos artistas plásticos paranaenses.

Desta forma, a Escola de Andersen não se incluiu — e não foi incluída — nas discussões artísticas que empolgaram os artistas da década de 1940 e 1950 em Curitiba. Contraditoriamente, a Escola de Música Belas Artes, que traria a “atualização” do Paraná frente a outros centros culturalmente mais desenvolvidos, adotaria os mesmos processos e meios antes classificados pelos *Joaquins* como retrógrados e não modernos. Embora o radicalismo dos jovens intelectuais da *Joaquim* pretendesse uma revolução estética, para o meio artístico curitibano a criação da EMBAP colocava-se, naquele momento, como a opção progressista, se comparada à Escola Andersen que, prosseguindo fiel à memória de seu fundador, apresentava-se como o passado a ser enterrado.

Ao contrário do processo que criou e pôs em funcionamento a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, a lei estadual de 1947, que criou a Casa de Alfredo Andersen, não efetivou imediatamente sua escola. Por isso mesmo, os partidários da conservação da obra de Alfredo Andersen não descansavam em sua campanha a favor da concretização da escola de arte idealizada pelo artista norueguês. Um artigo intitulado *Preservemos o legado de Andersen*, de autoria de Nelson LUZ e datado de outubro de 1950, chama a atenção para o abandono em que se encontrava a Escola três anos após a emenda constitucional:

A escola de Arte pela qual o renomado artista tanto pugnou e cujo sonho de realização colocou acima do seu próprio interesse, não ficou objetivada nos moldes que sonhara. O seu ATELIER que devêra ser conservado, abate-se em ruínas. E a sua história de artista dos maiores do Brasil por aí anda dispersa, modificada pela inveja ou pela saudade, ainda, aqui ou ali, em algum santuário recôndito, guardada com carinho e sem alarde, à espera de uma ressurreição para as páginas imorredouras dos feitos nacionais de grande significação. [...]

Dessa obra, por aí dispersa, ficou-lhe a admiração dos pósteros, algumas placas comemorativas, o nome numa praça.[...]

Após outros tantos, clamamos nós agora, pois chegada é a nossa vez: é preciso que amparo oficial seja dado à obra valiosíssima de Andersen, sob pena de ficar dilapidado o acervo espiritual do Paraná. Várias tentativas particulares ou não, têm fracassado. É preciso que, em nome da arte paranaense, tão bem situada no conceito nacional, seja protegida, custe o que custar, a missão de orientar artistas, tão bem cumprida pelo mestre (LUZ, 1950, p.42).

O texto acima utiliza expressões que remetem, ainda em 1950, ao culto da figura de Andersen. Suas obras estariam guardadas em “santuários”, aguardando o dia da “ressurreição” para ser imortalizada entre os grandes “feitos nacionais”. Sua obra, verdadeiro “acervo espiritual”, deveria ser protegida contra o desaparecimento a todo custo. Seus admiradores, além de preservar sua casa, pretendiam oficializar a escola, ameaçada também de desaparecimento. Mesmo assim, a Escola Andersen prosseguiu em funcionamento, apesar da frequência incerta de alunos, e talvez tenha vivido na década de 1950 seu período mais difícil. A resistência de Thorstein Andersen parece ter sido determinante para manter a instituição de portas abertas, embora sua insistência no método de ensino implantado por seu pai mantivesse a Escola à margem do novo meio artístico que se organizava.

Finalmente, em fins da década de 1950, o esforço dos partidários da “causa Andersen” resultou na oficialização da escola que passaria a receber subsídios do estado para sua manutenção. Inaugurada a tempo de comemorar o centenário de nascimento do artista norueguês em 1960, pela primeira vez o aniversário de Andersen seria promovido com a cerimônia desejada por seus admiradores. Porém, um acontecimento neste mesmo ano transformaria a instituição e a atuação da sua escola com a saída de Thorstein Andersen da direção. A Casa Andersen havia recebido uma verba para a implantação do Museu Andersen — inaugurado em 19 de dezembro de 1960 — e para a comemoração do centenário. Irregularidades na utilização desta verba terminaram por provocar o afastamento de Thorstein Andersen da direção da Casa. Em documento de prestação de contas, onde apresenta sua defesa frente ao inquérito administrativo instaurado em fevereiro de 1961, Thorstein justifica que o Museu não poderia ser legalmente instalado, uma vez que não possuía sequer uma obra do pintor e por esse motivo utilizou a importância recebida na aquisição do quadro intitulado *Duas Raças* além de uma “canastra” que havia pertencido a Andersen (ANDERSEN, 1961). O quadro e o baú ainda hoje fazem parte do acervo do Museu Andersen, mas o inquérito revogou a portaria que havia designado Thorstein Andersen diretor da Casa em 1959, desligando-o da Secretaria de Educação e Cultura e devolvendo-o à Secretaria de Agricultura onde era lotado.

Com a saída de Thorstein, rompeu-se e o equilíbrio de forças que mantinha a Casa Andersen como um reduto da tradição artística ligada ao artista norueguês. O cargo de diretor estava vago e o chefe do Departamento de Cultura do Estado, Sr.

Ennio Marques Ferreira, para definir o futuro da Casa, convidou os professores Guido Viaro, Oswaldo Pilotto, Erbo Stenzel e o bacharel João Rodrigues de Oliveira “a fim de sugerir medidas concernentes a orientar de modo racional o funcionamento da Casa Alfredo Andersen” (DEPARTAMENTO DE CULTURA, 1961). A comissão, reunida em 6 de abril de 1961, concluiu que:

[...] O estado esta mantendo duas casas de ensino artístico, que em essência tem a mesma finalidade.
 [...] Fora de dúvida o caráter seriado estabelecido pelo regulamento da Casa Alfredo Andersen é condenável sob todos os aspectos.
 [...] É imprescindível que a Casa imprima maior ênfase aos trabalhos do Museu, tornando-se efetivamente um setor de prestígio (Departamento de Cultura, Relatório ao Secretário de Educação, 1961).

O relatório segue sugerindo atividades e dois nomes para a direção: o professor Theodoro De Bona, da Escola de Belas Artes, e o pintor René Bittencourt, funcionário da Secretaria da Fazenda. No entanto, o diretor não seria escolhido entre estes nomes. A escolhida seria uma funcionária de outro departamento, sra. Ivany Moreira, que, por já efetuar pesquisas de caráter artístico e educacional para o Departamento de Cultura e por seu histórico como artista plástica, assumiria a direção da Casa Andersen em 16 de agosto de 1961.

2.1 DA NECESSIDADE DE ESCOLAS PARA PROFESSORES DE DESENHO

A nova diretora, Sra. Ivany Moreira, integrava o grupo de jovens artistas que viam a necessidade de transformar as artes plásticas paranaenses e se sentiam como agentes desta transformação. Foi uma das fundadoras, em 1957, do Círculo de Artes Plásticas do Paraná, iniciativa de ex-alunos do Curso de Pintura da EMBAP que se propunham “a um programa de ação quase quixotesco em reformas, ideais utópicos e inovações”. O Círculo tinha três objetivos fundamentais: “a) criar ambiente para os artistas, com formação de laboratórios de pesquisa; b) incrementar, junto ao povo, uma nova consciência artística; c) dinamizar a divulgação das artes plásticas paranaenses” (ARAÚJO, 1980, p. 39). O Círculo de Artes Plásticas promoveu, através de seus integrantes,

conferências, projeções de documentários, exposições e cursos, que eles mesmo ministravam. Basta dizer que só em 58, uma média de quatrocentas pessoas recebeu orientação gratuita em artes plásticas e artesanato” (ARAÚJO, 1980, p. 46).

Como o projeto do Círculo baseava-se na educação artística, a Casa Alfredo Andersen, reconhecidamente uma instituição de ensino da arte, ressurgia como um espaço válido de atuação; um espaço institucional a ser ocupado e capaz de viabilizar os ideais de transformação dos jovens artistas. No entanto, a semelhança de propósitos com a EMBAP constituía uma ameaça de desaparecimento.

Ivan Moreira iniciou a remodelação do Museu–Escola introduzindo alterações fundamentais na atuação do seu setor escolar. Disponibilizou cursos regulares, palestras, semanas de estudo e cursos livres de desenho, pintura e história da arte. As modificações necessárias contavam com o apoio do Departamento de Cultura e a nova diretoria procurou inserir a Casa nas diretrizes de Governo para a Educação e a Cultura. Para isso, seria preciso apresentar razões para que o governo do Estado mantivesse duas escolas de arte. Quando a nova diretora assumiu, a escola de arte da Casa Andersen dispunha de corpo docente formado por professores catedráticos, assistentes e contratados, e oferecia um curso de desenho e pintura destinado “à formação de artistas profissionais” das artes plásticas de acordo com seu regulamento aprovado em 1959 (PARANÁ, Regimento da CAA, 1959). O curso dividia-se em três níveis denominados Preparação, Especialização e Aperfeiçoamento. O curso de Preparação, com a duração de um ano, fornecia os conhecimentos básicos indispensáveis aos níveis seguintes. O curso de Especialização destinava-se à formação de artistas profissionais do Desenho e da Pintura” em três anos letivos, enquanto que o de Aperfeiçoamento pretendia o “preparo completo de artistas profissionais compreendendo o aperfeiçoamento da disciplina a que pretende dedicar-se”. A admissão era feita através de “exames vestibulares” das “matérias” de “Desenho Linear Geométrico e noções de desenho projetivo (prova gráfica e justificativa), Desenho Artístico (prova gráfica) e Português (prova escrita e oral)” (CASA DE ALFREDO ANDERSEN, Edital n. 1, 1961).

A presença do desenho nos “exames vestibulares” da CAA é explicada pela importância que até aquele momento era atribuída a esta disciplina no desenvolvimento emocional e racional do educando. A permanência do desenho artístico nos colégios brasileiros pode ser atribuída a um resquício do período colonial, uma vez que “segundo o modelo aristocrático a arte era indispensável na formação dos príncipes. D. João VI deu o exemplo quando contratou Pallière

(1823-1887) para ensinar desenho aos príncipes” (BARBOSA, 1983, p. 1079). Os abolicionistas e republicanos, que já criticavam a organização social do Império, preocupados com a integração dos escravos na sociedade após libertos, procuravam discutir um sistema educacional dirigido ao povo. Juntamente com a alfabetização e a profissionalização, o ensino da arte passa a ser visto como um aspecto importante da preparação de operariado para a indústria.

No contexto republicano brasileiro, a educação dos sentidos e o desenvolvimento da capacidade de ver permitiriam aos indivíduos a apreciação do acervo cultural e a formação da civilidade. A formação do gosto envolveria inserir nas salas de aula as habilidades manuais, a apreciação da literatura brasileira, o canto, a dança, a educação das mulheres para o lar, além de preparar a observação estética do estilo neoclássico empregado nas grandes edificações da escola e da cidade. A modernidade compreendeu a educação estética como

parte do contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, da valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado, que por isso é capaz de se identificar com os princípios e valores universalizados, necessários à harmonia social (VEIGA, 2003, p. 409).

As grandes exposições internacionais organizadas em diversos países da Europa durante o século XIX são ressaltadas por Rui Barbosa nos seus pareceres sobre a Reforma da Instrução Pública e do Ensino Primário de 1883. Consideradas como eventos reveladores da importância que o “mundo civilizado” atribuía ao ensino do desenho aplicado à produção industrial, o ensino da arte sob o ponto de vista dos liberais republicanos objetivava o ensino do desenho dirigido às artes aplicadas. Relacionando diversas destas exposições, como a de Londres em 1851; Paris, em 1871 e 1878; Viena, em 1873; Filadélfia, em 1876, entre outras, Rui Barbosa chama a atenção para a importância reservada ao ensino do desenho como fator determinante do desenvolvimento destas nações e da defesa da sua presença no currículo da “escola primária”:

Em suma, o valor do desenho como instrumento educativo, como princípio fecundante do trabalho não tem cessado de crescer, assumindo as proporções, que hoje a civilização lhe reconhece, de uma das bases primordiais da cultura escolar e de um dos propulsores mais essenciais ao desenvolvimento econômico dos Estados.

(...) Nós, porém, pelo comum, vivemos ainda, no Brasil, sob o domínio do erro crasso que vê no desenho uma prenda de luxo, um passa-tempo de ociosos, um requinte de distinção, reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas, ou à vocação excepcional de certas naturezas privilegiadas

para as grandes tentativas da arte. Não percebem que, pela simplicidade das suas aplicações elementares, ele tem precedência à própria escrita; que representa um meio de fixação, reprodução e transmissão de idéias indispensável a todos os homens, e especialmente indispensável às classes laboriosas; que as aptidões naturais, de que depende o seu estudo, são comuns a todos os entendimentos, e de uma vivacidade particularmente ativa nos primeiros anos da existência humana (BARBOSA, 1946, p. 108).

Baseado nas experiências de reformas de ensino de diversos países, entre elas nas idéias do educador norte-americano Walter Smith, citado como “o grande teorista e o verdadeiro criador prático do ensino do desenho na União Americana” (BARBOSA, 1946, p. 108), Rui Barbosa defendia o projeto Liberal do Partido Republicano, que colocava o ensino do desenho como de fundamental importância para a escola primária, um “utensílio” que facilitaria o estudo da geografia, da história, da mecânica, sempre voltado para os fins industriais e não simplesmente artísticos. (BARBOSA, 1946, p. 159). Os pareceres defendiam a importação de modelos de ensino e conclamava os brasileiros a “sacudir” o “falso pudor de recorrer ao estrangeiro” (BARBOSA, 1946, p. 184) que estagnava o progresso da nação e a condenava ao atraso. Barbosa chegou a propor a criação de uma “Escola Normal Nacional de Arte” (BARBOSA, 1946, p. 176). A arte — neste caso reduzida ao desenho dirigido à educação popular — seria o meio através do qual o Brasil se aproximaria do desenvolvimento registrado em outras nações:

Urge criar a indústria nacional. O embrião que existe entre nós, não tem vitalidade, por falta de elementos que, em todos os países, constituem a base suprema da prosperidade industrial: a educação do homem, a inspiração do gosto, o ensino da arte” (BARBOSA, 1946, p. 176).

Para o projeto republicano, o ensino de desenho tinha o importante papel de capacitar as classes populares para o trabalho fabril. Deixava clara a diferença entre as artes aplicadas e as Belas Artes e defendia uma Escola Normal específica para a formação destes novos operários. A educação estética era parte integrante do projeto republicano de uma nação moderna não apenas como instrumento de produção industrial, mas como um elemento fundamental para a formação de uma opinião pública favorável à república. Para caracterizar definitivamente o fim do período imperial, o novo regime criou monumentos e ergueu grupos escolares e escolas normais que se tornariam imagens representativas de progresso e desenvolvimento transformando hábitos e costumes. Para a República, a educação

tornou-se um símbolo de elemento regenerador, civilizador e unificador, com o fim de reinventar a sociedade e desenvolver a cultura estética (VEIGA, 2003, p. 405).

Em torno de 1900, a grande maioria dos anúncios de colégios que citam a disciplina Desenho é daqueles que se ocupam da educação feminina. Raramente se via o ensino da arte sendo oferecido nos colégios secundários particulares, “o mais comum é que a arte tivesse lugar apenas nas escolas de meninas de alta classe” onde era quase sempre confundido com atividades artesanais domésticas (BARBOSA, 1983, p. 1079). Na Curitiba de 1902, o Colégio Minerva, localizado então na Rua Treze de Maio, n°. 31, publicou um anúncio de início do ano letivo: “Este colégio reabre suas aulas de curso primário e intermediário no dia 2 de janeiro, e bem assim as aulas do curso especial de trabalhos e agulhas, piano e desenho para moças e meninas sendo estas de mais de 10 anos” (DIÁRIO DA TARDE, 9 jan. 1902).

Porém, já a partir da última década do século XIX, duas iniciativas trouxeram uma nova característica para o ensino de desenho em Curitiba. A Escola de Belas Artes e Indústrias³⁹, primeira experiência sistemática de ensino da arte em Curitiba ministrando o ensino de desenho para operários, fundada em 1884 pelo artista e educador português Antonio Mariano de Lima, desempenhou importante papel no cenário curitibano até o afastamento de seu fundador em 1902. Ainda assim, permaneceu em funcionamento até 1917, quando então se transformou na Escola Profissional Feminina República Argentina. Passaram pela escola de Lima, de 1886 até junho de 1899, 2.448 alunos, sendo 966 do sexo feminino. O norueguês Alfredo Andersen, recém estabelecido no Brasil, visitou a escola de Mariano de Lima em 1893 e entusiasmou-se com a possibilidade de atuar com as artes aplicadas. Em 1909, quando a Escola de Belas Artes e Indústrias não era mais dirigida por Lima, o artista norueguês recebeu um convite para ministrar um curso noturno de desenho para operários, que chegou a atender 60 alunos entre 14 e 30 anos de idade. Este curso foi interrompido quatro anos depois quando a instituição passou a atender exclusivamente o público feminino. Andersen lamentaria que “Curitiba, com tantos incitamentos e condições para se tornar uma cidade industrial, não possua hoje uma escola pública de desenho, base de toda atividade operária” (ANDERSEN, 1917). O curso de Andersen foi tão bem recebido que logo a matrícula foi reduzida apenas aos profissionais da indústria. Até 1917, a Escola de Belas Artes e Indústrias

³⁹ Sobre a Escola de Belas Artes e Indústrias ver SANTANA, 2004.

ofereceu cursos gratuitos e mantinha suas portas abertas para filhos de trabalhadores, o que lhe rendeu críticas na Curitiba conservadora de fins do século XIX:

Essa característica criou alguns problemas com as alunas da Escola Normal, que se negavam a freqüentar disciplinas em comum com os alunos da Escola de Belas Artes e Indústrias, alegando motivos fúteis. As moças, originárias de classes economicamente privilegiadas, não queriam, na realidade, um contato mais aproximado com jovens pertencentes à camada proletária que compunham a maioria do corpo discente (OSINSKI, 1998, p.193).

Alfredo Andersen via no ensino do desenho não apenas um elemento de desenvolvimento da individualidade de pensamento, mas um meio de promover o desenvolvimento industrial e assim alterar o destino das sociedades. Acreditando numa educação dirigida ao indivíduo, projetou uma escola formadora de profissionais que contribuiriam para o desenvolvimento da indústria paranaense. O artista referiu-se, diversas vezes, ao ensino de desenho como algo útil e necessário à indústria. Citava o salto industrial dado por Inglaterra e Alemanha em fins do século XIX como o resultado da promoção do ensino de desenho em suas escolas:

Preparou pois a Alemanha o seu grandioso plano de ensino de desenho, tendo por objetivo uma educação em harmonia com o indivíduo. Daí nasceram a sua arte e as suas indústrias modernas — quer dizer — o seu imenso progresso nesses dois ramos da conquista humana (ANDERSEN, 1917).

Para Andersen, a função a ser desempenhada pelo desenho pode ser comparada ao que mais tarde veio a ser denominado no Brasil como Design ou Desenho Industrial, uma vez que o artista norueguês pretendia que os operários assim formados desenvolvessem objetos utilitários comercialmente mais atraentes.

A confiança no desenho como um propagador do desenvolvimento levou Alfredo Andersen a investir na formação de professores de desenho. Se por um lado as dificuldades de manutenção de um curso para operários eram grandes, por outro, as professoras formadas na Escola Normal apresentaram-se aos olhos do pintor norueguês como as profissionais mais adequadas à disseminação do conhecimento do desenho já na escola fundamental, o que permitiria ampliar o alcance de seu projeto. Considerando que o ensino do desenho seria tão necessário quanto aprender a ler e escrever, procurou despertar o interesse do governo estadual por suas idéias:

Na Escola Normal, por exemplo, deve haver um ensino especial de desenho, pois que sendo ela destinada à formação de professores, estes não poderão disseminar conhecimentos completos às crianças se não tiverem ou não souberem manejar esse aparelho remodelador das sociedades que é o desenho, como ele tem sido compreendido no mundo culto.

A Escola Normal deve pois formar professores capazes de ensinar a ler, escrever e desenhar. Diante da noção moderna do ensino, esses fatores se equivalem (ANDERSEN, 1917).

Assim como Mariano de Lima, Andersen preocupou-se com um ensino profissional que possibilitasse a integração dos jovens no mercado de trabalho empenhando-se na implantação de uma escola de artes aplicadas que atendesse tanto a formação de artistas plásticos quanto a de um proletariado qualificado para a indústria. Num momento em que, no Brasil, as indústrias pareciam estar prestes a substituir o modelo agrário, Andersen e Mariano de Lima viram no ensino do desenho um instrumento deflagrador de desenvolvimento. O projeto de Andersen, bastante ambicioso, atribuía ao desenho um papel transformador, “remodelador das sociedades”, que exigiria a preparação de professores especializados e adequados a uma “noção moderna de ensino”.

Como resultado da crise no meio agrícola nas primeiras décadas do século XX, surge no Brasil a perspectiva de industrialização, uma vez que a Europa enfrentava uma queda em sua produção industrial e, conseqüentemente, altos índices de desemprego no período pré-guerra. O Brasil, até a década de 1920, apresentou crescimento populacional urbano e um aumento significativo no número de indústrias, embora o café ainda regesse a política econômica. Os indicadores sócio-econômicos anteriores à primeira guerra faziam crer que a sociedade brasileira seria dirigida pela indústria e pela economia urbana, pois a crise do café no princípio do século XX transferiu capital para o setor industrial e provocou a migração das populações rurais para as cidades, produzindo condições propícias para a formação de um mercado consumidor industrial (GRANZIERA, 1997, p. 136). Mas o crescimento esperado a partir do aumento da população urbano não se concretizou e a produção cafeeira retomou sua posição no final da década de 1920.

Neste contexto socioeconômico, a concepção de ensino da arte praticada por Andersen e, antes dele, por Antonio Mariano de Lima, procurava inserir o ensino das artes aplicadas numa sociedade ainda não preparada para considerar a arte como uma atividade utilitária. Porém, a experiência desenvolvida por estes

educadores, mesmo interrompida, ainda produziu reflexos nas décadas posteriores, pois as argumentações que justificavam a presença do ensino do Desenho na Casa Andersen agora dirigida por Ivany Moreira apresentavam semelhanças com aquelas utilizadas por Alfredo Andersen. Em 16 de março de 1962, a nova direção da Casa encaminhou ao Secretário de Educação um relatório com justificativas para o novo direcionamento que se pretendia dar à Escola Andersen. O texto enumera pontos negativos identificados na formulação da Escola como programas e métodos já superados por se basearem na Escola de Arte fundada por D. João VI, além da falta de coerência na articulação dos cursos e das cadeiras. Citando os decretos estaduais de outubro de 1959, que efetivaram a Casa, Ivany Moreira conclui que sua existência ao lado da EMBAP continua a ser um problema. A partir disto, propõe a criação de um curso para formação de professores de Desenho apoiada nas Diretrizes e Bases da Educação do Governo Federal de dezembro de 1961:

Deduz-se dessas observações que se impõe uma nova orientação a Casa em geral e especialmente no que se refere à Escola. O projeto em pauta está sendo elaborado tendo como base a realidade visto o Desenho comparecer à nossa percepção, seja entre as determinantes das formas industrializadas, seja no caráter da arquitetura, seja nas manifestações espontâneas do espírito criador do povo, seja como linguagem, meio de expressão, tudo enfim que faz parte daquilo que se chama a “civilization de l’image”, ao se apontarem as rápidas transformações da fisionomia urbana em todos os aspectos. Daí a necessidade de um curso para a formação de professores de Desenho, que pressupõe sem dúvida, amplas exigências, porque tem atributos de núcleo, gerador de espíritos voltados à causa da política de ensino no País (CASA DE ALFREDO ANDERSEN, 16 mar. 1962).

O ensino do desenho é apresentado como um conhecimento básico tanto para o trabalho industrial quanto para as manifestações do “povo”. A nova direção procura inserir seu projeto numa sociedade que apresenta profundas transformações urbanas e na qual a imagem é de fundamental importância. O seu discurso se baseia na necessidade que a arquitetura e a industrialização têm de um novo indivíduo que deverá estar preparado para esta demanda, conceito propagado desde o século XIX em escolas americanas e européias que visava colaborar com “a qualidade e prosperidade da produção industrial” (BARBOSA apud ZANINI, 1983, p. 1082). Esta argumentação, que demonstra a permanência de objetivos semelhantes aos que embasaram Andersen na década de 1910, apresenta o ensino do desenho

como transformador da sociedade e procura justificar a importância do setor escolar da Casa Andersen para o projeto político pedagógico do governo do Estado.

A nova direção da Casa Andersen enfrentava, ao mesmo tempo, a necessidade de evitar o fechamento da escola e de alinhamento da instituição com os ideais de renovação dos jovens artistas que assumiam responsabilidades administrativas. Convivia, entretanto, com a permanência de uma demanda por um curso de desenho que atendia uma visão prática para a arte. A nova direção tinha como principal objetivo, naquele momento, regularizar a situação dos cursos da Escola e inseri-la no contexto educacional e político vigente. Em ofício encaminhado ao assessor do Ministro de Educação em Brasília, Ivany Moreira demonstra a preocupação com a adequação dos cursos uma vez que:

[...] O atual Regulamento da Escola, conforme cópia anexa, não poderá de forma alguma subsistir às exigências do Ministério de Educação não só pelo impreciso do Regimento como pela absurda programação em relação à distribuição de cursos e matérias (CASA DE ALFREDO ANDERSEN, 09 mai. 1962).

Mais preocupante era a situação dos alunos matriculados que se submetiam ao ano letivo regular,

ignorando, no entanto, que a Escola não se encontrava registrada em qualquer Superintendência de Ensino deste Estado, sendo impossível outorga-lhes diplomas de conclusão de curso ou transferências, quaisquer que sejam” (CASA DE ALFREDO ANDERSEN, 09 mai. 1962).

Para a nova direção, não fazia sentido uma Escola voltada única e exclusivamente para o ensino da arte à margem do contexto social. Na mensagem que o Governador Ney Braga apresentou, em 01 de maio de 1962, à Assembléia Legislativa, o item que se refere à Cultura expunha os novos princípios que deveriam basear a atuação nesta área. O discurso governamental atacava uma suposta visão tradicional da arte acusando-a de supérflua e ressaltava a importância da Educação como o meio através do qual a Cultura seria disponibilizada a todas as camadas sociais:

Junto com o planejamento educacional, atenções especiais estarão voltadas para o estabelecimento e execução de planos culturais. Para a elaboração desses planos, Cultura não deve continuar sendo tratada como tradicionalmente se tem feito, como qualquer coisa de supérfluo, de diletantismo ou de luxo de pessoas mais abastadas. Cultura é instrumento intelectual que torna possível ao ser humano uma visão de mundo e das coisas, um olhar crítico da realidade internamente lógico e coerente,

subordinada a determinada filosofia. A Educação tem por um dos fins preparar o Homem para a Cultura. E Cultura não é o estado do dileitante colecionador de obras raras artísticas, pois se assim fosse seria privilégio de poucos. Cultura é algo que deve ser acessível tanto ao operário quanto ao camponês, ao comerciante como ao profissional liberal. Ela, como o hábito da leitura, o gosto pelas artes, o hábito de pensar, orienta o Homem e o auxilia a bem ler, a bem ouvir, a bem ver e a bem pensar. Pode-se até afirmar que a Cultura é meta e que, pela educação, os homens atingem esta meta. Por isso, o Departamento de Cultura da Secretaria da Educação e Cultura deve ter grande expressão e funcionar intimamente ligado ao Departamento de Educação (PARANÁ, 01 mai. 1962).

Buscando apoio no projeto cultural do governo do Estado, Ivany Moreira encontra uma saída para o impasse que punha em risco a existência da Escola Andersen e a coloca em posição de destaque junto ao projeto estadual para a educação. A união entre a Educação e a Cultura baseou o planejamento para a reformulação da Casa Andersen, única forma de sua escola de arte sobreviver ao desaparecimento. A direção expôs seus argumentos de forma mais direta em outro documento que enumerava os motivos para investir na formação de professores de Desenho. Na primeira parte do documento, que leva o título *Da Necessidade de Escolas para Formação de Professores de Desenho*, Ivany lista as necessidades e as relaciona com a “industrialização”, pois: “o progresso crescente da Indústria Nacional torna evidente a necessidade de novas diretrizes educacionais em relação ao desenho, condizentes com as exigências dessa evolução”. Associando o desenvolvimento a uma crescente perda da criatividade, o projeto defende a criação de:

a) Escolas onde se formem professores de bom nível artístico-técnico-pedagógico, capazes de infundir uma nova missão no setor do Desenho tão relegado a segundo plano, devido à carência de mestres em transmitir valores autênticos da matéria.

Nota: Observar a pouca atenção dada à matéria nos cursos colegiais.

b) Com a formação de cursos de Desenho estarão sendo estruturadas as bases para futuros cursos de Desenho Industrial. Esses cursos já tão necessários no Brasil, somente atingirão os objetivos visados se os mestres tiverem formação artística-pedagógica-matemática, não apenas Matemática como é o caso de professores formados pela Faculdade de Filosofia ou Engenharia. O senso estético deverá existir quer na obra de arte, quer no traçado de uma máquina.

c) [...] a humanização da cultura sofre o perigo de ser esquecida numa fase de desenvolvimento acentuado, podendo surgir uma mentalidade científica desligada da atividade criadora elemento indispensável ao aprimoramento de valores individuais.

d) integração desses valores individuais à unidade social será conseqüência do trabalho de artistas profissionais que despertarão no técnico, capacidade de expressão; na criança e no adolescente um clima de auto-afirmação — é a integração no meio social (CASA DE ALFREDO ANDERSEN, 16 mar. 1962).

O documento prossegue com uma outra lista intitulada *Fatores que poderão determinar o fechamento de uma das escolas de arte do Paraná. Outras falhas*, na qual Ivany Moreira relacionou os problemas que, a seu ver, poderiam causar o fechamento da Escola Andersen:

1º) Existência de duas Escolas com as mesmas finalidades, exigindo e distribuindo cultura num mesmo nível.

2º) Orientação idêntica (embora haja pequena diferença quanto ao programa) visando um preparo cultural e técnico no campo artístico baseado, ainda, nos métodos e programas organizados para a Escola Nacional de Belas Artes logo após a vinda de D. João VI.

3º) Rigidez e constância nos cursos sem preocupação pela atualidade social e histórica da nossa época.

Nota: O Impressionismo!!! Ainda é olhado com certa reserva quanto ao valor artístico numa fase em que o Brasil toma a vanguarda no que se refere à Arquitetura, construindo Brasília, cidade única no mundo, pré-traçada, cujos edifícios e monumentos atestam o elevado grau estético ao qual chegou um pequeno punhado de brasileiros.

4º) Nível intelectual geral aquém do exigido para completa capacidade pedagógica do professor.

5º) Falta de coerência na articulação dos cursos, principalmente em relação à Didática.

6º) Ausência de conhecimentos sobre Desenho Pedagógico.

Nota: entre os atuais professores da matéria nas Escolas Normais do Estado do Paraná, poucos ou nenhum possui um curso regular.

7º) Em caráter experimental, visando novos rumos, ela poderá sobreviver, trazendo grandes conquistas culturais.

8º) Transformá-la, porque fechar uma escola é regredir.

(CASA DE ALFREDO ANDERSEN, 16 mar.1962).

O documento pretendia romper definitivamente com os métodos acadêmicos até então conservados dentro da Escola Andersen. Considerava-se necessário enterrar definitivamente o passado e traçar novos rumos ditados por novos conceitos para a educação e a cultura. A nova diretora considerava que a Escola Andersen só sobreviveria se abandonasse seus métodos conservadores e se transformasse em uma instituição dinâmica e aberta para sua sociedade. Ameaçada pela existência de outra escola de arte já regularizada e atuante, era necessário encontrar “novos rumos” (CASA DE ALFREDO ANDERSEN, 16 mar. 1962).

A geração na qual Ivany Moreira se formou parece não mais se interessar pelas disputas anteriores acerca da permanência da memória de Andersen, uma vez que, definitivamente consolidada como parte do patrimônio cultural, a casa Andersen e sua escola de arte não representam mais, neste momento, o campo da batalha

entre tradição e modernidade artística. Nos registros da implantação da “nova” Casa Andersen, a grande preocupação diz respeito à sua inserção num contexto político avesso ao ensino da arte desvinculado de um fim utilitário. A manutenção de mais uma escola com a mesma finalidade parece ter sido vista como dispensável, pois a EMBAP, politicamente mais forte naquele momento, já cumpria a finalidade do ensino da arte “diletante”.

A luta pela conservação da memória de Andersen, desenvolvida por um grupo que se apresentava como legítimo guardião de um passado artístico, significou a permanência, até hoje, do Museu Alfredo Andersen e de seus ateliês de arte. O trabalho de seus admiradores permitiu que a instituição resistisse aos ataques daqueles que a viam como um reduto acadêmico e garantiu sua continuidade durante os períodos de esquecimento. Por outro lado, após a institucionalização da Casa Andersen, a geração da qual Ivany Moreira fez parte parece relegar a um segundo plano a importância da memória. A luta de seus admiradores pela permanência de uma interpretação do passado não é mais a luta dos jovens artistas que, ocupados em seus projetos de renovação do panorama artístico paranaense, reconhecem na Casa Andersen um espaço institucional possível de atuação.

Os anos seguintes demonstraram que a aproximação entre arte e educação tornou-se o cotidiano da Casa Andersen. Acompanhando a política cultural do governo de estado, a instituição ampliou sua atuação na área educacional oferecendo cursos de formação de professores para o ensino fundamental. Sua atuação ganha maior consistência quando, acompanhando o projeto difundido pela Escolinha de Arte do Brasil, a diretora da Casa Andersen propõe um curso para formação de professores de arte, o Curso de Artes Plásticas na Educação – CAPE, que funcionou dentro da Casa Andersen até 1974, ano da criação dos cursos universitários de Educação Artística. Porém, ao contrário dos cursos de Desenho e a Pintura que eram voltados ao aperfeiçoamento de adolescentes e adultos, o CAPE era dirigido à especialização de professores para atuar na escola primária, e foi, sem dúvida, a iniciativa de maior abrangência da nova direção da Casa Andersen.

2.2 A ELABORAÇÃO DO CURSO DE ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO

Acreditando no ensino da arte como um antídoto contra o tecnicismo exagerado que desumanizava as sociedades, Ivany Moreira apresenta um resumo de sua proposta de trabalho no texto que redigiu para apresentar o Coral de Câmara da CAA, grupo que criou em 1962, logo após assumir a direção da Casa:

A Casa de Alfredo Andersen é constituída de um Museu e uma Escola cuja finalidade precípua é, incentivando a cultura, despertar o gosto, o amor à Arte. Pois a Cultura artística tende a melhorar os sentimentos humanos pelo amor ao belo.

O atual Museu deixa de ser somente órgão expositor de trabalhos Históricos ou de Arte para se transformar, através da parte dinâmica, em congregador e incentivador da Arte em suas modalidades.

A vida, a linguagem, as formas dinâmicas de um Museu, projetam cultura ao povo, quaisquer que sejam, conquanto ligadas às diversas formas do pensamento humano.

[...] procuramos por todas as manifestações artísticas dar a esta Casa o movimento cultural e educativo de que tanto carece o progresso de nossa terra (MOREIRA, s/d).

Na argumentação empregada pela nova diretora, encontramos a fé na arte e na cultura como instrumentos para o progresso e em sua importância para “o povo”. É possível também constatar uma nova visão sobre a função dos museus, segundo a qual estes passam a ser considerados instituições vivas, e não apenas guardiões da memória ou simplesmente salas de exposições.

Além do Coral, a Casa Andersen passou a contar com o Teatro de Fantoches, criado em 1964, que se apresentava regularmente inclusive em outras cidades do interior e mesmo fora do Estado. A Escola de Arte, no entanto, possivelmente foi o setor que maior visibilidade deu à instituição. Em sua proposta orçamentária para o ano de 1964, a Casa Alfredo Andersen informava que o funcionamento da Escola atendia às Disposições transitórias da Constituição do Estado do Paraná e que seus regimentos estavam de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste período, dois cursos tiveram grande relevância a ponto de se tornarem as principais atividades da Escola de Arte da Casa Andersen. Um deles, o Curso Livre de Desenho e Pintura, de acordo com documento de divulgação da Casa do ano de 1966, era oferecido desde 1961 e foi “criado para dar oportunidade ao povo em geral” tendo como objetivos “desenvolver e aperfeiçoar a tendência natural da pessoa para o Desenho e Pintura, dando-lhe liberdade de ação” (CAA, 1966). A única exigência para inscrição era a idade mínima de 16 anos, atendendo desde o “nível médio até o operário”. Durante os

anos de 1965 e 1966, teve “tão grande desenvolvimento” que a Casa passou a oferecê-lo também no período noturno em duas aulas semanais de duas horas de duração (CAA, s/d). A permanência do curso livre tradicionalmente oferecido pela Casa demonstra que as transformações não foram tão radicais a ponto de eliminar todas as práticas anteriores e que a maior procura por este curso talvez se justificasse devido à presença da disciplina de desenho no currículo escolar.

O outro curso oferecido pela CAA, o de Formação de Professores de Desenho, ministrava, segundo seu regulamento, “o ensino superior de Desenho Artístico e Técnico”. Com duração de 4 anos, nos moldes da legislação federal, “com parecer favorável da Superintendência do Ensino Superior” (CAA, Proposta orçamentária, mai. 1963), tinha como objetivo formar professores para o “ensino técnico, secundário e normal, bem como técnicos de Educação Artística”, além de “realizar e incentivar pesquisas nos vários domínios do Desenho Matemático e das Artes Plásticas”. Ivany Moreira considerava este curso uma necessidade já que ele supriria “uma das grandes falhas do ensino brasileiro, no que se refere às Artes Plásticas. Formará Professores de Desenho, ministrando cursos de extensão nas diversas disciplinas que compõem o conjunto de Artes Visuais” (CAA, Plano de Trabalho, mai. 1962).

Porém, uma terceira iniciativa marcaria a Casa Andersen como uma instituição de referência para a arte-educação no Paraná. O curso de formação de professores de arte, criado por Viaro e mais tarde coordenado pela professora Lenir Mehl, teria continuidade dentro da Casa Andersen agora sob a denominação de Curso de Artes Plásticas na Educação, o já citado CAPE. Iniciando a 25 de maio de 1964, o CAPE daria consistência ao projeto de especializar professores normalistas para orientar atividades artísticas em escolas primárias. A iniciativa da direção da Casa Andersen de formar professores de arte tem semelhanças com a experiência de formação de professores promovida pela Escolinha de Arte do Brasil, iniciada apenas dois anos antes. A EAB, que já desenvolvia cursos de aperfeiçoamento para educadores de forma esporádica desde a década de 1950, criou, em 1962, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), que passou a receber diversos profissionais de todo o Brasil interessados na educação através da arte.

Fundamentando-se nas idéias de Herbert Read, a EAB tinha como propósito difundir a proposta de escolinhas de arte com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da auto-expressão e da criatividade através da prática artística.

Tinha como base a suposta criatividade natural presente em todas as crianças e pretendia, acima de tudo, criar um ambiente de liberdade e afetividade que, consideravam, não poderia ser encontrado na escola tradicional. A proposta da EAB partia do princípio:

[...] de que a educação artística é um meio natural de cultura, em todas as fases do desenvolvimento da personalidade humana. A educação estética que a Escolinha [EAB] preconiza não tem finalidades de formação profissional, e sim de estimular a capacidade criadora inata em todos os seres humanos, despertando em cada um a percepção de valores e disciplinas essenciais ao seu livre e pleno desenvolvimento intelectual, afetivo e social (EAB apud RODRIGUES, 23 jun. 1961, p. 22).

Este projeto difundiu-se rapidamente e chegou a implantar 130 escolinhas em vários estados brasileiros já na década de 1960 (SCHRAMM, 2004). Anísio Teixeira, escrevendo sobre a EAB, registrou seu entusiasmo pela experiência de Augusto Rodrigues considerando-a não só uma “inovação pedagógica” mas uma inovação do próprio conceito de arte que deixaria de ser uma atividade produzida por “criaturas excepcionais” para se revelar uma

atividade inerente ao senso humano da vida, que, felizmente, ainda se pode encontrar nas crianças que não foram completamente deformadas pelos condicionamentos inevitáveis da instrução morta e fragmentada das escolas convencionais” (TEIXEIRA, 1970, p. 3).

Este texto, publicado pela EAB no primeiro exemplar do periódico *Arte & Educação*, e destinado a divulgar seu trabalho, ressalta a crítica ao ensino tradicional e confia que a iniciativa de Rodrigues representa a educação do futuro:

Para muitos, devido às dicotomias, divisões e separações da era tipográfica, Augusto Rodrigues está, apenas, dando às crianças chances para um “recreio” artístico, como as dariam os museus e galerias de arte. Mas, na realidade, está a **educar** a criança, pela forma mais alta, mais inteligente e mais reparadora e integrativa, que hoje possuímos para curar-nos das falsas deformações, que nos está ou nos irá impor o mundo de valores mortos ou moribundos de nossa civilização em transição. Dia virá, em que a alta e grande experiência das “escolinhas de arte”, aparentemente modesta e “acidental”, será maciça e universal experiência de nossas escolas (TEIXEIRA, 1970, p. 3).

Desde a década de 1950, a EAB desenvolvia atividades de arte na educação e congregava professores buscando a renovação de conhecimentos e a promoção de novas atitudes. Em 1960, porém, a instituição aceitou cinco professores de desenho e pintura vindos do Rio Grande do Sul, que se juntaram a

mais sete professores do Rio de Janeiro, Bahia, Rondônia e Guanabara para um “estágio intensivo” como treinamento para trabalhar em escolinhas de arte “seguindo a orientação da Escolinha de Arte do Brasil” (VARELA, 1986, p.17). Esta experiência originou, em 1961, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), curso em tempo integral, mais aprofundado, que despertou o interesse de professores e artistas em todo o país. A correspondência de divulgação do CIAE chegou à Casa Andersen em 1962 através do Departamento de Cultura, propagando a experiência das Escolinhas de Arte e desejando conscientizar os professores quanto à “amplitude e [à] força do movimento de renovação do ensino da arte” (EAB, 1962, p. 1). O CIAE era apresentado como:

...um curso para professores em geral — professores do curso primário, de ensino médio e de outros ramos do ensino, especialmente, professores de arte, de desenho, trabalhos manuais, prática de ensino, dos cursos de formação de professores, de psicologia, de recreação, de crianças excepcionais, enfim, para todo aquele interessado em compreender com mais profundidade os problemas da educação artística intimamente relacionados às necessidade do indivíduo e às atitudes culturais (EAB, 1962, p. 1).

O CIAE era um curso pago para um número limitado de trinta alunos por turma. Com duração de três meses, exigia como requisitos para o candidato ser professor do curso primário com prática de ensino ou com experiência de atividades artísticas, ser professor de ensino médio ou possuir curso de Escola de Belas Artes. Tinha como objetivos:

1. Despertar e manter o interesse pela integração da arte em todo o processo educativo, visando ao desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança, do jovem e do adulto.
2. Dar uma compreensão mais atualizada da importância da arte para enriquecimento da aprendizagem.
3. Possibilitar treinamento das diversas técnicas utilizadas nas atividades artísticas.
4. Apreciar e analisar a experiência Escolinhas de Arte do Brasil para trabalho mais amplo e sistematizado.
5. Estimular iniciativas no campo da arte e educação, que possam continuar, ampliar ou mesmo renovar experiências já iniciadas no país.
6. Possibilitar, ao aluno, desenvolvimento estético.
7. Despertar atitudes de pesquisa e de experimentação fundamentais à educação artística (EAB, 1962, p. 2).

O corpo docente do CIAE era composto por intelectuais das artes, da psicologia e da educação, entre eles Ferreira Gullar, Paulo Mendes Campos, Nise

da Silveira, Maria Clara Machado, Orlando DaSilva, Anísio Teixeira, Sergio Milliet e José Roberto Teixeira Leite. O programa, bastante extenso, abrangia a História da Arte — com capítulos específicos como Arte Sacra no Brasil — e ainda palestras sobre Arte e Sociedade, Arte e Indústria e Arte e Personalidade, esta ministrada por Nise da Silveira⁴⁰. Aulas práticas de diversas técnicas artísticas aparentemente adequadas ao trabalho com crianças, como desenho com materiais não convencionais, colagem, modelagem, pintura à base de água e pintura a dedo, mosaico, trabalhos em madeira e outros, dividiram o espaço no programa com técnicas bastante tradicionais e de difícil execução, como gravura em metal⁴¹, e gravura sobre madeira. História e Crítica da Pintura Moderna, Arte e Decoração, Iniciação Musical, Literatura Infantil e Teatro na Escola e Teatro de Fantoches formaram um amplo painel de conteúdos. No módulo dedicado à “Educação em Geral”, Anísio Teixeira foi o responsável pela palestra *Expressão livre, liberdade e disciplina*, seguida de debates sobre o ensino primário, médio e superior no Brasil e da discussão sobre a participação da arte no currículo dos cursos de formação de professores. Um último painel foi dedicado à Psicologia Educacional e abrangeu, entre outros pontos, as bases do comportamento humano, o desenvolvimento estético social e aspectos básicos da formação do professor de arte.

A educadora pernambucana Noemia de Araújo Varela⁴², em palestra proferida em 1984, considerou que, por muitos anos, o CIAE foi o único curso brasileiro destinado a professores de arte de todos os graus de ensino:

Seu processo criativo (do Curso Intensivo de Arte na Educação) e aberto atraiu o artista e o estudante de arte, tornando possível sua integração em Escolinhas e Escolas, como educadores. Foi criado um novo mercado de trabalho para o educador. O artista transformado no artista professor, inserido numa outra forma de trabalho criativo, capaz de captar sua sensibilidade, pensamento e ação criadores para a renovação da escola (VARELA, 1986, p.19).

⁴⁰ A psiquiatra alagoana Nise da Silveira (1906-1999), aluna de Carl Jung, fundou em 1946 a Seção de Terapia Ocupacional (STO) no Centro Psiquiátrico do Engenho de Dentro, Rio de Janeiro. Criou o Museu da Imagem do Inconsciente, onde reuniu os trabalhos dos internos frequentadores dos ateliês de música, pintura, modelagem e teatro do STO.

⁴¹ Diversas técnicas de gravura sobre matriz de metal eram ministradas pelo artista plástico Orlando daSilva em 2 aulas teóricas e oito práticas. O professor Hugo Mund era responsável por duas aulas teóricas e cinco práticas de gravura sobre madeira.

⁴² Fundadora da Escolinha de Arte do Recife, sócia fundadora da Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte (SOBREART), Noemia A. Varela ocupou vários cargos técnicos e pedagógicos na Escolinha de Arte do Brasil de 1959 a 1982.

O CIAE representou em 1961 a especialização em artes para diversos profissionais interessados na integração de arte e educação. As exposições de arte infantil anteriormente comentadas e que traziam visibilidade para a manifestação artística da criança, paralelamente apontavam para a necessidade da habilitação de um novo professor para atuar de acordo com este novo olhar. Este novo professor seria não só o agente de transformação da escola, mas da própria educação. A EAB foi uma instituição de referência para a educação através da arte e o seu curso de formação de professores abriu um campo diferenciado de atuação para a Casa Andersen, que a tornaria, durante a década de 1960, uma instituição de referência no Paraná para arte aplicada à educação.

Entretanto, as experiências paranaenses no treinamento de professores especificamente para o trabalho de ensino da arte para crianças não poderiam ser ignoradas. O curso criado por Guido Viaro e Eny Caldeira, em 1954, denominado *Curso de Aperfeiçoamento em Desenho* era dirigido a professoras normalistas e estudantes de magistério e pretendia o aperfeiçoamento de professores primários, em especial aqueles em regência da disciplina desenho. Porém, Viaro já sentira a necessidade não só de uma preparação especializada, “mas uma mudança de mentalidade capaz de romper com práticas já há muito enraizadas e cujas características se contrapunham às tendências pedagógicas modernas.” (OSINSKI, 2006, p. 281). Ou seja, este novo especialista deveria atuar de acordo com as práticas difundidas pelas escolinhas de arte.

O curso de Viaro, vinculado ao Instituto de Educação do Paraná, contou na sua primeira turma com 26 alunas matriculadas oriundas de vários municípios do Estado. Algumas delas, mais tarde, passaram a integrar o corpo docente do Instituto, aproveitadas “por serem consideradas portadoras de conhecimento especializado que as habilitava para tal cargo.” (OSINSKI, 2006, p. 281). O corpo docente, especializado nas áreas das artes plásticas e educação, tinha Viaro como responsável pelas disciplinas de Desenho Interpretativo e História da Arte, Eny Caldeira na disciplina de Psicologia do Desenho, Emma Koch ministrando Desenho Pedagógico e Odette Mello Cid e Lenir Mehl — duas colaboradoras anteriores de Viaro — como responsáveis, respectivamente, pelas disciplinas de Desenho Artístico e Estágio, e Composição Decorativa.

Em 1957, este curso passou a funcionar no sub-solo da Biblioteca Pública do Paraná sob a denominação de *Curso de Desenho, Pintura, Gravura e Artes*

Aplicadas. Subordinado ao Departamento de Cultura da SEC, fundamentava-se na Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Este decreto, além de fixar as normas para o Ensino Normal em todo o país, criou os cursos de especialização para professores primários, que deveriam funcionar nos Institutos de Educação com o fim de preparar docentes para a educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música. (ROMANELLI, 2005, p. 164).

Em fevereiro de 1960, o curso de Viaro passaria a funcionar no Colégio Estadual do Paraná — mas ainda subordinado ao Departamento de Cultura — sob a coordenação da professora Lenir Mehl. Agora com o título de *Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes Aplicadas*, de acordo com portaria do Secretario de Educação de 25 de fevereiro de 1960, o curso visava

o aprimoramento pedagógico dos professores através do estímulo das expressões da criança, tendo em vista as atividades artísticas recreativas, o provimento dos meios materiais e as oportunidades de aprendizagem das diversas técnicas de arte, o estudo do desenvolvimento artístico da criança em todos os seus aspectos e a difusão dos resultados obtidos por meio de exposições” (PARANÁ, 25 fev. 1960).

Este mesmo documento resolvia que todas as escolas primárias estaduais que atendessem 400 ou mais alunos seriam obrigadas a destacar uma ou mais professoras para freqüentar o curso. Professoras da capital e do interior poderiam freqüentá-lo, desde que possuíssem diplomas de normalistas ou de regentes de ensino. Grande parte das aulas era de caráter prático e por isso eram formadas turmas de no máximo 25 alunas. Apenas nas “matérias teóricas” como História da Arte, Psicologia e Didática, as turmas eram reunidas. Com duração de um ano letivo, o curso oferecia aulas teórico-práticas das disciplinas de Psicologia especial; Didática especial; História da arte; Desenho decorativo; Desenho e pintura do natural; Modelagem e cerâmica; Desenho geométrico; Artes gráficas; Trabalhos em couro, madeira e metal; Tecelagem, Cartonagem e encadernação; Cestaria e tapeçaria, e Estágio.” (PARANÁ, 25 fev. 1960).

Em 23 de março de 1961, o Sr. Mario de Braga Ramos, secretário de Educação e Cultura do governo Ney Braga, retificou a portaria que criava o curso coordenado por Lenir Mehl, confirmando sua continuidade e autorizando o Departamento de Cultura a baixar instruções e a traçar o plano de aulas (PARANÁ,

23 mar. 1961). Há indícios de que o curso funcionou durante o ano de 1961, pois, um ano mais tarde, o chefe do Departamento de Cultura, Ennio Marques Ferreira, solicitava ao diretor do Colégio Estadual que as aulas permanecessem na sala contígua da Escolinha de Arte, que já era utilizada havia alguns anos (FERREIRA, 21 mar. 1962).

A experiência acumulada pelo trabalho de Guido Viaro, aliada à proposta carioca de formação de professores de arte da EAB, motivaria a nova direção da Casa Andersen a empreender sua própria iniciativa de formação de professores. Mas, como o Departamento de Cultura já promovia um curso semelhante junto à Escolinha de Arte do Colégio Estadual, não seria possível promover outra iniciativa com os mesmos propósitos. Entretanto, o curso de especialização de professores normalistas para aulas de arte teve, aparentemente, outros interessados além da direção da Casa Andersen. Em outubro de 1962, o chefe do Departamento de Cultura, Ennio Marques Ferreira, receberia uma correspondência da *Comissão de Reestruturação da Escola de Belas Artes* solicitando, para “fins de estudo”, o fornecimento do:

a) Programa detalhado com nomes das cadeiras do Curso de Formação de Professores Normalistas, especialistas em Desenho e Artes Aplicadas. Tal curso tem funcionado no Colégio Estadual do Paraná na Escolinha de Arte ali existente.

b) Regulamento do referido curso, nome dos professores, condições de ingresso e outras informações (Escola de Música e Belas Artes, 4 out. 1962).

Ferreira arquivaria o pedido, anotando no canto superior direito do documento que a solicitação não poderia ser atendida “em virtude da regulamentação do Curso de Arte na Educação estar sendo estudado no DESP” (Escola de Música e Belas Artes, 4 out. 1962). As estratégias adotadas em conjunto com o Departamento de Cultura possibilitariam que a coordenação das ações estaduais de “arte na educação” se tornasse exclusividade da Casa Andersen. Já no mês de janeiro de 1963, um projeto de decreto seria elaborado regulamentando o *Curso de Artes na Educação* e criando as funções gratificadas de Coordenador e Secretário. Neste projeto de regulamento, o novo curso apresentava como finalidade

[...] o aprimoramento pedagógico dos professores destinados a ministrar o ensino da arte e do artesanato nas escolas, através do estímulo às expressões de autenticidade da criança dentro das atividades artísticas,

criativas e recreativas e o aprendizado das diversas técnicas de arte, assim como o estudo do desenvolvimento artístico da criança em todos os seus aspectos e, finalmente a difusão dos resultados obtidos através de exposições. (PARANÁ, SEC, jan. 1963a)

O projeto do então denominado *Curso de Artes na Educação* tramitou durante o ano de 1963 e seria oficializado em 15 de abril de 1964, data de sua publicação no Diário Oficial do Paraná, com o título definitivo de *Curso de Artes Plásticas na Educação*⁴³. O decreto reconhecia oficialmente o curso e assim definia sua finalidade:

Art. 1º : o CAPE, com sede em Curitiba, tem como finalidade o ensino e aperfeiçoamento artístico-pedagógico dos professores normalistas destinados a ministrar o ensino das artes plásticas nas escolas primárias através do estímulo às expressões de autenticidade da criança dentro das atividades artísticas, criativas e recreativas e o aprendizado das diversas técnicas (PARANÁ, 1964).

Em sua redação definitiva, as finalidades do CAPE tomam uma forma mais concisa quando pretendem o aperfeiçoamento dos professores normalistas, e não de todos os professores, como dá a entender a primeira redação do projeto de decreto. Da mesma forma, a segunda redação delimita a atuação deste professor às escolas primárias e define sua área de aperfeiçoamento como “artes plásticas” ao contrário de “arte e artesanato”. Também chama a atenção a exclusão “do estudo do desenvolvimento artístico da criança em todos os seus aspectos” e a difusão do resultado destes estudos através das exposições.

A redação definitiva adota a escola primária e o professor normalista como focos da atuação do CAPE, ao contrário da redação do projeto inicial, aparentemente muito mais amplo. Comparado ao projeto da Escolinha de Arte do Brasil, que pretendia atender professores do ensino primário, médio e “todo aquele interessado em compreender com mais profundidade os problemas da educação artística”, as finalidades do CAPE demonstram que o alvo eram os professores do ensino primário e que, ao contrário da origem independente da EAB, o curso paranaense incluía-se no projeto do Governo Estadual para a educação, objetivando trabalhar com as prioridades eleitas para esta área. Se, por um lado, dentro da Casa Andersen o ideal do movimento de escolinhas de arte parece sofrer uma

⁴³ Na véspera, o Diário Oficial publicava a aprovação das funções gratificadas de coordenador e secretário do CAPE da Casa Alfredo Andersen. (PARANÁ, 14 abr. de 1964)

institucionalização que ameaça tolher a liberdade de atuação de seus adeptos, por outro, a situação definida do CAPE traz maior poder de articulação e controle das ações que se julgavam necessárias para atingir a valorização da arte na educação.

Em janeiro de 1963, o Secretario de Educação e Cultura do governo Ney Braga, Sr. Jucundino da Silva Furtado, havia publicado, em portaria a aprovação dos programas de “Linguagem, de Matemática, de Estudos Sociais, de Ciências Naturais e Higiene”, mas deixava aos professores

o planejamento, a adaptação ao currículo e a elaboração dos programas das demais disciplinas e práticas educativas, como desenho, música, educação física, educação artística e outras que possam contribuir para a educação integral dos alunos (PARANÁ, 1963b).⁴⁴

O regulamento definia também o programa do CAPE, composto de “matérias artísticas (teoria e prática), pedagógicas e prática de ensino” assim relacionadas:

- a) Desenho do Natural;
- b) Desenho decorativo;
- c) Desenho geométrico;
- d) Modelagem e cerâmica;
- e) Xilogravura e artes gráficas;
- f) Aplicação de técnicas de Desenho e Pintura, Desenho Pedagógico e anatomia;
- g) História da Arte;
- h) Psicologia;
- i) Didática e Prática de Ensino (PARANÁ, 1963b).

Comparado ao programa da EAB, o programa inicial do CAPE era bem menos extenso e menos ousado no que dizia respeito à preparação de um professor especializado em artes plásticas nos moldes difundidos pelo movimento escolinha de arte. As disciplinas “desenho do natural”, “desenho geométrico” e “anatomia”, contrastam com o objetivo de estimular a autenticidade criativa das crianças. As outras disciplinas relacionadas apresentam coincidência com o programa da EAB,

⁴⁴ Segundo determinava o decreto estadual n. 8862 de 24 de janeiro de 1950, elaborado por Erasmo Pilotto, o programa do Curso Normal teria como objetivos para o ensino do Desenho estimular as “forças criadoras do espírito do educando”, dotando-o de “um instrumento de expressão pessoal” que o auxiliasse em sua “atividade futura de mestre”. Aconselhava a prática do “desenho de memória”, do “desenho de fantasia”, do “desenho métrico e rítmico”, “de observação do natural”, do “desenho decorativo”(estilização e geometrização), assim como a execução de cópias de gesso e a “contemplação de boas reproduções de obras de arte”. O decreto indicava e transcrevia parte das recomendações contidas no livro *Elementos de Desenho Colorido e Composição* de John Ruskin, que incluíam o exercício do desenho de observação de modelos naturais como pedras, árvores, galhos secos e temas geométricos. Por fim, recomendava que o normalista observasse e copiasse gravuras dos artistas Rembrandt (1606-1669) e Dürer (1471-1528). Estas orientações demonstram critérios bastante exigentes para a formação de um professor de desenho, que contemplam a interpretação naturalista e a adoção de referenciais e metodologias valorizados pelo ensino tradicional da arte.

muito embora o da escola carioca seja bem mais detalhado e aprofundado no desenvolvimento de técnicas alternativas, que se afastavam do ensino acadêmico da arte, sem o comprometimento de formar especificamente um profissional para a escola primária. Baseado no curso criado por Guido Viaro e também influenciado pela prática da EAB, o programa do CAPE introduzia idéias reformadoras mas, ao mesmo tempo, procurava atender ao currículo escolar em vigência. Comentando o curso de Viaro, OSINSKI já identificava a formação de um currículo dividido entre resquícios de práticas consideradas ultrapassadas na época e uma nova concepção de arte e educação:

Contrastando com as demais disciplinas, que procuravam a integração de conhecimentos artísticos e pedagógicos, a disciplina de Desenho Geométrico era de caráter instrumental, voltada à construção de formas bi e tridimensionais, como Desenho Decorativo e Cartonagem. Explorava, assim, conhecimentos que já eram trabalhados nos currículos do ginásio e do científico das escolas regulares (OSINSKI, 2006, p.289).

Desta forma, o CAPE já nascia comprometido com a atuação dentro da escola primária e com a especialização do professor normalista. Ainda que o desejo de reforma do ensino da arte, e mesmo da educação, presente no discurso das escolinhas de arte, não se refletisse, inteiramente, no primeiro programa do Curso de Artes Plásticas na Educação, é inegável que a oficialização do CAPE representou uma conquista importante para a consolidação de um especialista para o ensino da arte nas escolas primárias paranaenses.

A proposta orçamentária da Casa de Alfredo Andersen para o ano de 1964, encaminhada em maio de 1963 à Comissão de Central Orçamento, não faz nenhuma menção ao CAPE e sim ao Curso de Formação de Professores de Desenho (CAA, 31 de mai. 1963). Em princípios da década de 1960, este curso para professores de Desenho constava de um dos organogramas da Escola Andersen (CAA, [19—]), ao lado do CAPE e dos Cursos Livres, mas, nos anos seguintes, não foi mais mencionado em relatórios ou material de divulgação, fazendo crer que tenha sido substituído, definitivamente, pelo Curso de Artes Plásticas na Educação.

Em princípios de 1962, a diretoria do CAPE já tinha conhecimento do currículo adotado pelo curso de especialização de professores realizado pela EAB, pois sua divulgação, com a comunicação da abertura das inscrições, havia sido encaminhada ao Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura. O

chefe do Departamento, Ennio Marques Ferreira, agradecera o oferecimento, lamentando que o atraso no recebimento da divulgação impedisse que, naquele ano, o Paraná enviasse um representante ao Rio de Janeiro. Porém, Ennio Marques solicitou que, no ano seguinte, tal divulgação fosse encaminhada com mais antecedência, pois o Paraná tinha grande interesse em ter um professor treinado pela EAB “particularmente considerando a íntima relação entre as atividades do Curso de Artes Plásticas na Educação, mantido por este Departamento, e o similar sob sua direção” (PARANÁ, 1962b). Desta forma, em 1963, a convite de Ennio Marques Ferreira e Ivany Moreira, a professora normalista Icléa Guimarães Rodrigues representou o Paraná no CIAE como bolsista da SEC. Formada normalista em 1959, naquele momento freqüentando o curso superior de Pintura da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Icléa Guimarães cursou o CIAE ao mesmo tempo em que freqüentou o Curso de Teatro de Fantoques, também na EAB, e o curso de Recreação Operária do Ministério de Trabalho e Previdência Social. Quando retornou a Curitiba, após três ou quatro meses de especialização no Rio de Janeiro, foi contratada como professora do Curso de Artes Plásticas na Educação, no qual atuaria como especialista nas áreas de “Didática Especial de Desenho” e “Técnica de Desenho e Pintura para crianças” (RODRIGUES, 1976).

Contando agora com um especialista formado pelo CIAE, o Curso de Artes Plásticas na Educação encontrava-se em condições de iniciar seus trabalhos com a divulgação dos exames de seleção dos professores normalistas que formariam a primeira turma de especialistas paranaenses em arte na educação. A necessidade de especialização na EAB demonstra uma posição de referência desta instituição na área de atividades artísticas integradas ao processo educativo. Por outro lado, a presença de um profissional especificamente formado nesta área representa uma estratégia que garante um status diferenciado para o CAPE, que passaria a estar orientado pelas tendências mais atuais em arte na educação.

2.3 O PRIMEIRO ANO DO CAPE

O Regulamento do CAPE previa o início do ano letivo para março, mas, devido à demora para a publicação em Diário Oficial, as atividades foram iniciadas

em 25 de maio de 1964. Segundo o primeiro relatório anual da coordenação (CAA, 1964), as atividades apresentaram uma “seqüência irregular e empírica”, pelo “caráter experimental” do primeiro ano letivo. Elaborado em fins de 1964, neste relatório foi apresentado um breve histórico das experiências paranaenses de formação de professores de arte. São citadas, como antecedentes do CAPE, as duas iniciativas dirigidas pelo Departamento de Cultura da Secretaria de Estado da Educação, o curso coordenado por Guido Viaro durante a década de 1950 e o *Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes*, coordenado pela professora Lenir Mehl a partir de 1959. Ivany Moreira dá indícios de que este último teria sido objeto de uma disputa, uma vez que:

três anos mais tarde, em razão do valor que o curso representava na Educação Primária, pretendeu-se oficializá-lo. Em 14/4/64 pelo Decreto 15.639 o Curso de Artes Plásticas na Educação, assim denominado, teve uma situação definida, e, ao mesmo tempo, transferiram-no para a Casa de Alfredo Andersen - Museu e Escola de Artes. (CAA, 1964).

O CAPE teve diversos problemas de ordem econômica no seu primeiro ano de instalação. Cortes de verbas prejudicaram a compra de material didático e deficiências do espaço físico não permitiram que as matérias de Cerâmica e Artes Gráficas fossem aplicadas. As aulas de Xilogravura só puderam ocorrer no subsolo da Biblioteca Pública do Paraná. Ivany Moreira solicitou reformas na Casa Andersen e registrou no relatório, em tom de queixa, que “fomos parcialmente atendidos, ficando o restante sem solução” (CAA, 1964).

Previsto para funcionar em período integral com duração de um ano letivo, o CAPE enfrentou, neste primeiro ano, dificuldades para oficializar as dispensas das professoras selecionadas. Inicialmente, para que fossem dispensadas de seus “estabelecimentos de ensino”, mas continuassem a “perceber seus vencimentos e vantagens”, bastava uma “declaração de permissão de afastamento” fornecida pela própria diretora do grupo escolar. O relatório indica que dificuldades obrigaram a direção do CAPE a articular junto ao governo do Estado “modificações nos dispositivos do Regulamento do Curso” que estabelecessem a dispensa das professoras aprovadas mediante “ato expresso do Secretário de Educação e Cultura”. Mesmo com medidas como esta, que demonstram uma notável capacidade de negociação política por parte do CAPE, a direção não conseguiu

solucionar todos os entraves neste primeiro ano, o que a levou a deixar registrado em anexo que:

Tendo em vista a nova disposição de motivos baixadas pelo decreto n. 15.544 referentes às dispensas das professoras para freqüência integral ao Curso, enviamos ao Secretario de Educação e Cultura, um processo constando de lista nominal das professoras que já estavam freqüentando o Curso a fim de que as mesmas tivessem as respectivas situações funcionais regularizadas pelo que não obtivemos parecer algum, ficando o mesmo engavetado na Secretaria de Educação (CAA, 1964).

O CAPE, e o projeto de arte na educação lutavam, inicialmente, para legitimar suas atividades e conquistar um lugar institucional na estrutura da SEC. Das 14 professoras inscritas no primeiro ano, 4 delas provinham do interior do Estado. Mesmo com o trabalho de convencimento e a intervenção do Secretário de Educação, uma das professoras inscritas foi impedida de freqüentar o Curso por ter recebido parecer contrário de sua Diretora. O relacionamento com a direção das escolas parece ter sido, desde o início, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos idealizadores do CAPE. O curso existia baseado em um decreto que, por si só, não se mostrava suficiente para alterar práticas instituídas e poderes constituídos que se sobrepunham aos novos procedimentos da Instituição. Se, por um lado, a Secretaria de Educação havia autorizado o funcionamento do curso e a dispensa das professoras, esta mesma instituição já estabelecera metas a serem cumpridas e instituíra de autoridade as diretoras de Grupos Escolares, as quais resolveriam a possibilidade de dispensa ou não de suas professoras. A legitimação do CAPE não se daria apenas através de documentos oficiais. A luta por um lugar próprio confrontava-se com aqueles que já possuíam seu lugar instituído e definido, restando aos idealizadores do CAPE procurar estratégias que abrissem um espaço de atuação.

Em 15 de fevereiro de 1964, os jornais curitibanos *Diário da Tarde* e *Tribuna do Paraná* noticiaram a abertura de inscrições para a seleção de candidatos ao Curso de Artes Plásticas na Educação. Anunciado como um curso “eminentemente prático” dirigido para professores normalistas, teria a duração de um ano, dividindo-se em dois períodos, o primeiro deles com início em 1.º de março, prolongando-se até 30 de junho e o segundo iniciando a 1.º de agosto com término previsto para 15 de dezembro. Seu processo de seleção constaria de provas de “Desenho Livre” e aplicação de testes psicotécnicos pelo Laboratório Psicotécnico

do Estado. O anúncio enumerava as matérias que compunham o programa e informava que os alunos, para serem aprovados, deveriam atingir nota mínima seis nos trabalhos práticos, nota mínima quatro nas provas periódicas, média cinco de aproveitamento no final do curso, e freqüentar 75 por cento das aulas. Para receber o certificado de conclusão, o aluno deveria ser aprovado em no mínimo oito das nove matérias do curso. Porém, aqueles alunos que não atingissem média suficiente para aprovação, mas apresentassem o coeficiente de assiduidade exigido, receberiam um certificado de freqüência. Com o intuito de demonstrar ao público o aproveitamento dos alunos, uma exposição dos trabalhos realizados durante o curso seria realizada nos últimos quinze dias do ano letivo. (DIÁRIO DA TARDE, 15 fev. 1964).

As inscrições eram gratuitas, condicionadas à apresentação do diploma de professor, duas fotografias 3 X 4 cm, autorização da Direção do estabelecimento em que a professora candidata prestava serviços e certidão de idade. Para o exame de seleção inscreveram-se 14 professoras primárias, 10 lotadas em grupos escolares da capital e 4 do Estado, conforme o quadro a seguir:

GRUPO ESCOLAR	MUNICÍPIO
Escola de Aplicação José de Anchieta	União da Vitória
G.E. Dr. Xavier da Silva	Curitiba
Centro Educacional Guaíra	Curitiba
G.E. Ermínia Rolin Lupion	Sabaudia
G.E. Conselheiro Zacarias	Curitiba
G.E. Segismundo Falarz	Curitiba
G.E. Prof. Leandro Manoel da Costa	Piraí do Sul
G.E. Fernão Dias	Carlópolis
G.E. Leoncio Correia (2 inscrições)	Curitiba
G.E. Prof. Cleto	Curitiba
G.E. Julia Wanderley	Curitiba
G.E. Barreirinha do Ahú	Curitiba
G.E. Prieto Martinez	Curitiba

QUADRO 1- GRUPOS ESCOLARES A QUE PERTENCIAM AS PROFESSORAS INSCRITAS NO PRIMEIRO TESTE SELETIVO PARA O CURSO DE ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO-1964
FONTE: CAA – CAPE (1964)

NOTA: Somente o Grupo Escolar Leônicio Correia, de Curitiba, apresentou duas inscrições.

Das candidatas inscritas, somente a professora do Grupo Escolar Ermínia Rolin Lupion, de Sabaudia, não compareceu para as provas do exame de seleção, enquanto uma das candidatas lotadas no Grupo Escolar Leônicio Correia, de Curitiba, realizou somente o teste psicotécnico, pois não conseguiu a liberação de sua diretora para freqüentar o curso. Este foi o único grupo escolar com duas

candidatas inscritas e, por isso mesmo, muito provavelmente, sua diretora dispensou apenas uma das professoras.

O exame de seleção foi realizado nos dias 4 e 5 de maio de 1964, e constou das provas de Desenho do Natural e Desenho de Imaginação, além dos testes psicotécnicos. O resultado destes últimos constam dos arquivos do CAPE conservados pelo Museu Alfredo Andersen, mas as provas de desenho não foram localizadas. Aplicados pelo *Gabinete Psicotécnico do Palácio Iguaçu*, o quadro descritivo dos resultados vem assinado pelo diretor deste órgão com a data de 1.º de outubro de 1964, que provavelmente marca a elaboração do documento, já que os testes foram aplicados em maio do mesmo ano. Com o título de *Ficha comparativa de aptidões artísticas dos candidatos do Curso de Artes Plásticas na Educação da Casa Alfredo Andersen*, o teste avaliou as candidatas de acordo com os símbolos:

	superior
	acima da média
	um pouco acima da média
	média
M–	um pouco abaixo da média
–M	abaixo da média
I	inferior

QUADRO 2 – SÍMBOLOS UTILIZADOS PARA A AVALIAÇÃO DO TESTE PSICOTÉCNICO DOS CANDIDATOS DO CAPE
FONTE: CAA – CAPE (1964)

O QUADRO 3 reproduz integralmente o resultado do teste psicotécnico, conforme documento arquivado no Museu Alfredo Andersen, apenas omitindo o nome das candidatas, que foram substituídos por algarismos arábicos de forma a preservar sua identidade.

CANDIDATA	GERALINTELIGÊNCIA	MEMÓRIA VISUAL	INTELIGÊNCIA ESTÉTICA	IMAGINAÇÃO CRIATIVA	HABILIDADE MANUAL	FACILIDADE DE PERCEPÇÃO	PERCEVERANÇA VOLUNTÁRIA	PACIÊNCIA	ORGULHO DE REALIZAÇÃO	ÁREA DE INTERESSE	"STOCK" DE HEREDITARIEDADE	ARTÍSTICA CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE APTIDÃO	Observações
1	M	M	M	M-	M	M+	M+	M+	M	Artes e música	M	+M	Nervoso Reagente isolado
2	M	M	M	M-	M-	M-	M	M-	M	Artes Línguas Direção	M-	M	Nervoso Impaciente Explosivo
3	M	M	M-	M-	M-	M-	M-	M	M	Línguas Humanitarismo Arte Direito	M-	M-	Depressivo Nervoso Introverso
4	M	M	M	M	M	M+	M	M+	M	Arte Música Direito Humanitarismo	M-	M-	Dom de observação Inibido Nervoso
5	M	M	M	M-	M-	M	M-	M-	M	Ciências físicas Artes Música	M-	M	Nervoso Imaturo Complexado
6	M	M	M-	M-	M	M	M	M	M	Línguas Artes Ciências biológicas Direção	M-	M-	Complexado Nervoso Depressivo
7	M	M	M-	-M	M	M-	M	M	M-	Artes Ciências biológicas	-M	-M	Deficiência Vaidade Complexos
8	M	M	M	M	M-	M	M	M	M+	Artes Línguas Direção Ciências biológicas	M+	M+	Imaginativo Sonhos Instável
9	M	M	M	M-	M-	M	M	M	M	Humanitarismo Direção Comércio Ciências biológicas	M	M	Nervoso Complexado Preocupações Depressões
10	M	M	M-	M-	M-	M	M	M	M	Artes Línguas Humanitarismo Direção	M	M	Sonhador Romântico Depressão Egocêntrico

QUADRO 3 – TESTE PSICO-TÉCNICO DAS CANDIDATAS AO CAPE – 1964
 FONTE: GABINETE PSICOTÉCNICO DO PALÁCIO IGUAÇU (Arquivo MAA)

Entre as características observadas pelos examinadores, três estão diretamente relacionadas às atividades artísticas: “inteligência estética”, “imaginação criativa” e “habilidade manual”, o que demonstra que a seleção destas professoras procurou identificar indivíduos com qualidades adequadas à prática artística. Mais do que o conhecimento teórico das artes plásticas — que poderia ser suficiente para a análise — esperava-se que o especialista desenvolvesse a capacidade de demonstração e execução de determinadas técnicas, habilidades que seriam úteis em suas aulas de artes.

Na avaliação da “inteligência estética” quatro candidatas foram consideradas como “um pouco abaixo da média”, enquanto em “habilidade manual”, seis candidatas foram assim classificadas. Porém, em “imaginação criativa”, oito entre as dez candidatas não atingiram a média esperada e, dentre elas, uma foi classificada como “abaixo da média”. O item “‘stock’ de hereditariedade” talvez possa ser interpretado como a presença de influências de atividades anteriores, ou mesmo familiares, que contribuíssem para despertar na candidata interesse pelas artes. A “classificação do grau de aptidão” revela também um grupo apenas mediano, muito embora não fique claro se representa uma avaliação final dos testes aplicados. É instigadora a coluna de “observações”, uma vez que as únicas características positivas nos parece terem sido aplicadas à candidata nº. 4, quando a ela é atribuído o “dom de observação”, e à candidata nº. 8, classificada como “imaginativa”. As demais observações são depreciativas, mesmo quando foram anotadas características como “sonhador” ou “romântico” (candidata nº. 10), pois estas se tornam dúbias, não ficando claro se seriam desejáveis ou não.

Não foram encontradas informações sobre os testes aplicados, mas, muito provavelmente, os itens avaliados foram estabelecidos de acordo com a equipe e com os diretores do CAPE. Embora falte a observação dos testes específicos de desenho, o resultado do teste psicotécnico sugere que a primeira seleção do CAPE não revelou um grupo com a aptidão artística esperada por seus diretores. A candidata nº. 1 recebeu o melhor conceito na “classificação do grau de aptidão”, (+M), sendo interessante notar que suas declarações no item “área de interesse” foram apenas “artes e música”, em contraste com as demais candidatas que declaram diversos interesses inclusive em áreas não diretamente associadas ao CAPE, como “Ciências Biológicas” e “Direito”. O melhor desempenho desta candidata, com apenas um conceito (M-), ou seja “um pouco abaixo da média” —

coincidentemente no item “imaginação criativa”, que poderia ser interpretado como um dos mais importantes para o especialista do CAPE — poderia significar que a concentração da candidata na área de artes e música contribuiu para sua melhor classificação nos outros itens.

Das alunas que prestaram os exames, apenas a candidata do Grupo Escolar Professor Cleto, de Curitiba, foi reprovada por não alcançar a nota mínima exigida; todas as demais foram aprovadas e passaram a formar a primeira turma do CAPE. Porém, após os exames seletivos, ocorreram 4 desistências. As atividades da professora do Centro Educacional Guaíra, de Curitiba, não permitiram que esta cumprisse a frequência integral do CAPE. A representante do Grupo Escolar Fernão Dias, de Carlópolis, afastou-se por problemas de saúde. A professora do Grupo Escolar Julia Wanderley, de Curitiba, por ocupar também uma função na Biblioteca Pública do Paraná, não conseguiu cumprir frequência integral. Por último, a professora lotada no Grupo Escolar Prieto Martinez, por estar adida na Secretaria do Interior e Justiça e, portanto, afastada do Grupo Escolar de origem, também encontrou dificuldades para terminar o curso.

Ao final do ano, das 14 alunas que se inscreveram para o Exame de Seleção, sete professoras concluíram o primeiro ano do CAPE, das quais apenas duas eram lotadas em grupos escolares do interior do Estado, como demonstra o quadro nº 4:

MUNICÍPIO	TESTE DE SELEÇÃO	DESISTÊNCIAS APÓS A SELEÇÃO	ALUNAS QUE CONCLUÍRAM O CURSO
União da Vitória	Aprovada		Concluiu
Curitiba	Aprovada		Concluiu
Curitiba	Aprovada	Desistiu	—
Sabáudia	Não compareceu		—
Curitiba	Aprovada		Concluiu
Curitiba	Aprovada		Concluiu
Piraí do Sul	Aprovada		Concluiu
Carlópolis	Aprovada	Desistiu	—
Curitiba	Candidata A: Aprovada		Concluiu
	Candidata B: Só fez o psicotécnico		—
Curitiba	Reprovada		—
Curitiba	Aprovada	Desistiu	—
Curitiba	Aprovada		Concluiu
Curitiba	Aprovada	Desistiu	—

QUADRO 4- MUNICÍPIOS A QUE PERTENCIAM AS PROFESSORAS SELECIONADAS E QUE CONCLUÍRAM O PRIMEIRO ANO DO CURSO DE ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO - 1964

FONTE: CAA – CAPE (1964)

NOTA: O Grupo Escolar Leônicio Correia, de Curitiba, apresentou duas inscrições.

Para concluir o curso, realizou-se uma exposição dos trabalhos executados pelas alunas durante o ano letivo no Salão Nobre da Casa de Alfredo Andersen, que ficou aberta ao público até princípios de 1965. Convites foram enviados às principais autoridades que representariam a Secretaria de Estado de Educação e Cultura, o Departamento de Cultura e os professores e alunos. As formandas foram fotografadas junto a seus trabalhos expostos sobre painéis que dão indícios dos exercícios feitos em sala de aula.

Nas imagens abaixo (7 a 12) vemos, afixados nos painéis expositivos, exercícios em técnicas variadas, que incluem tanto o desenho e a pintura aquarela ou a guache, como a xilogravura e a colagem. Com relação ao tema, a figura humana é uma constante, mas sua representação é identificada com a de artistas considerados modernos. Nas xilogravuras, há uma ênfase no contraste violento de claro-escuro, como o faziam os artistas expressionistas alemães. Ao lado da figuração, encontram-se também presentes construções geométricas de tendência abstrata, que denotam a preocupação do currículo com o uso do espaço bidimensional e com os fundamentos da linguagem visual (cor, proporção, ritmo, repetição, etc.).

Essas fotografias registram um momento de grande importância dentro do curso e para as formandas, que, ao mesmo tempo em que se tornam especialistas em arte na educação, desempenham aqui o papel de professoras-artistas. A exposição se constitui, desta forma, ritual de passagem por meio do qual cada concluinte demonstra estar habilitado para desempenhar suas tarefas profissionais.



IMAGEM 7 – CAPE. Exposição de conclusão do curso. Curitiba, 1964.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 8 – CAPE. Exposição de conclusão do curso. Curitiba, 1964.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 9 – CAPE. Exposição de conclusão do curso. Curitiba, 1964.
FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 10 – CAPE. Exposição de conclusão do curso. Curitiba, 1964.
FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.

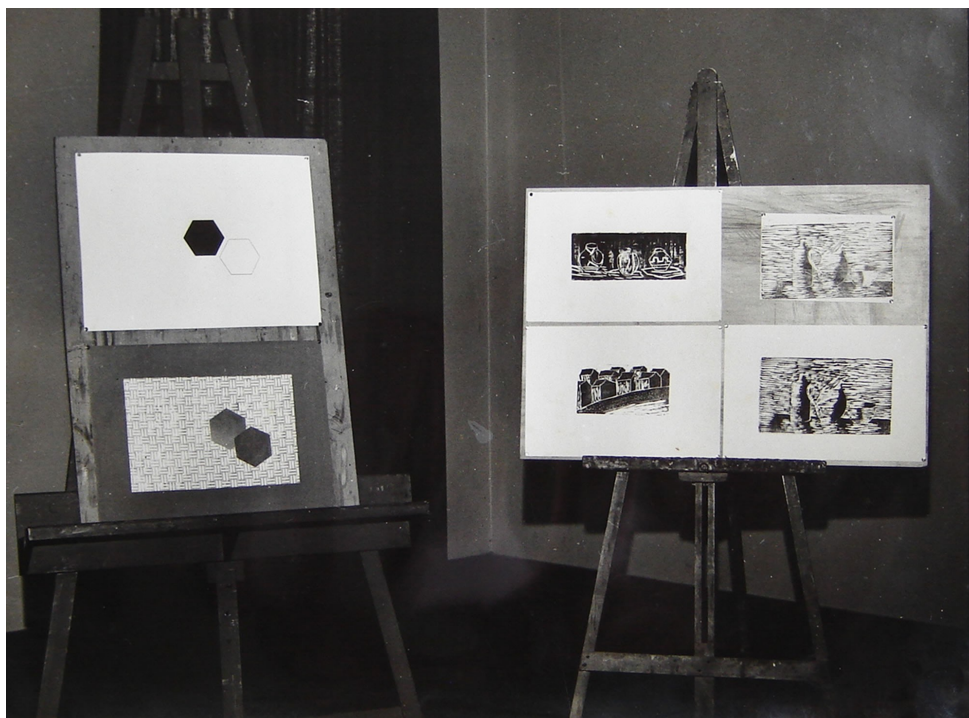


IMAGEM 11 – CAPE. Exposição de conclusão do curso. Curitiba, 1964.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.

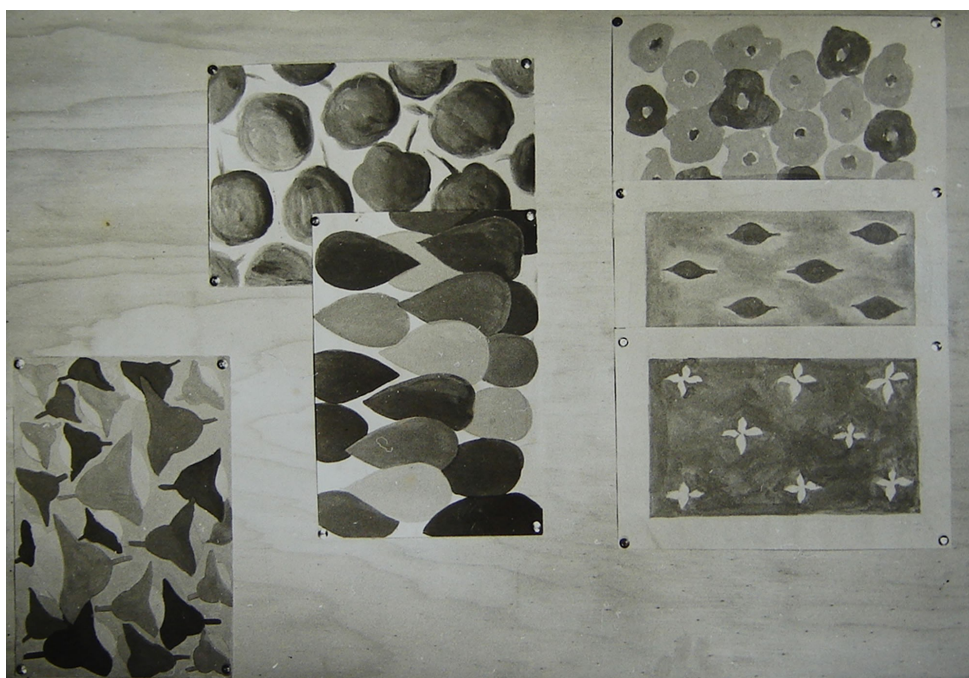


IMAGEM 12 – CAPE. Exposição de conclusão do curso. Curitiba, 1964.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.

O corpo docente foi pago com verba da FUNDEPAR⁴⁵ — com exceção do professor Luiz Carlos de Andrade Lima, que teve parte de seu pagamento efetuada pelo Departamento de Cultura — e era composto de oito professores, incluindo Ivany Moreira, que acumulava o cargo de coordenadora. As matérias, denominadas “cadeiras” no relatório, definidas pelo regulamento do curso, foram assim distribuídas:

PROFESSOR	CADEIRA	CARGA HORÁRIA
René Toscani (...) -	Anatomia Artística e Desenho Pedagógico;	Não informado
Mário Rubinski	Geometria	Não informado
Ivany Moreira	Composição Decorativa	Não informado
Luiz Carlos de Andrade Lima	Desenho do Natural e Xilogravura	Não informado
Icléa Guimarães Rodrigues	Técnicas de Desenho e Pintura	4 aulas semanais
Doroti Maria Matos	Psicologia e Didática e Prática de Ensino	4 aulas semanais
Nelson Luz	História da Arte	2 aulas semanais

QUADRO 5 – PRIMEIRO CORPO DOCENTE DO CAPE E SUAS RESPECTIVAS CADEIRAS
FONTE: CAA - CAPE (1964)

Algumas observações foram relacionadas como justificativas para as orientações adotadas em diversas matérias:

- 1 – Desenho Pedagógico somente foi lecionado após o conhecimento de Anatomia por dar esta última matéria uma base quanto à estrutura da figura.
- 2 – a) Em Geometria se procurou dar às alunas conhecimentos elementares, tendo em vista o pouco que lhes é dado conhecer por ocasião do Curso Normal, isto por não contar o professorado secundário com elementos especializados para tal matéria;
b) Em Geometria foi procurado desenvolver o sentido do abstrato cujas formas são visualizadas, enquanto que em Desenho do Natural as mesmas formas são conhecidas e sentidas diretamente.
- 3 – Composição aproveitou a memorização dessas formas para distribuí-las harmoniosamente;
- 4 – Entrosamento das matérias de Técnica em relação a Composição:
a) Composição foi dada desde o início do Curso para evitar o natural entusiasmo despertado pelos resultados das diversas técnicas, que raro teriam realizações de trabalhos, com bons efeitos plásticos, porém sem a devida conscientização;
b) o Desenho e a composição deverão ser espontâneos, não porém casuais. Procurar não confundir o subjetivismo para compor com o acontecido dos materiais – isto pode suceder com Composição em relação à Técnica – passando o aluno a não mais imaginar e comparar. (CAA, CAPE, 1964).

⁴⁵ A Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR), entidade de fins não lucrativos criada a 2 de julho de 1962, portanto no governo Ney Braga, tinha como objeto a administração do Fundo Estadual de Ensino. Estreitamente ligada à Secretaria de Educação e Cultura, uma vez que o próprio Secretário era o presidente nato do Conselho Diretor, a FUNDEPAR foi criada com a finalidade de auxiliar a SEC na administração e no desenvolvimento do ensino primário, médio e superior, e no apoio às atividades culturais.

As disciplinas relacionadas acima chamam a atenção por sugerirem um distanciamento entre o programa proposto e o discurso que baseava as propostas de liberdade de expressão para a arte infantil e o distanciamento do ensino convencional da arte. No entanto, o decreto de criação do CAPE pretendia que o curso tivesse como objetivo o aperfeiçoamento artístico-pedagógico de seus professores para que esses pudessem estimular “as expressões de autenticidade da criança” e “o aprendizado das diversas técnicas” (PARANÁ, 1964). A expressão “autenticidade da criança” contrapõe-se aos objetivos de matérias como Anatomia, Geometria e Composição, cujas práticas condicionariam a produção artística de alunos da escola primária. A presença da Geometria é justificada, em primeiro lugar, devido ao pouco aprofundamento do currículo do Curso Normal, e, em segundo lugar, por se atribuir à disciplina a capacidade de desenvolver a sensibilidade para a expressão abstrata, ao contrário do Desenho Natural, que objetiva a reprodução da imagem a partir da observação de objetos reais. O entrosamento entre as disciplinas Técnica e Composição levanta questionamentos acerca de pontos considerados primordiais para os defensores da liberdade de manifestação artística da criança. Justifica-se a presença da Composição, desde o início do Curso, como um meio de impedir que o exercício puro e simples das técnicas despertasse o “natural entusiasmo” resultante da prática sem nenhum embasamento na organização do espaço. Da mesma forma, justifica-se o cuidado com o Desenho em relação à Composição, conteúdos que deveriam ser “espontâneos, não, porém, casuais”. Por “espontâneo” é possível compreender aqui o exercício da liberdade criativa, a liberdade de manifestar-se sem direcionamentos prévios. Por outro lado, a expressão “casual” parece significar que o trabalho artístico sempre deverá ser produzido a partir de referenciais externos ao trabalho produzido, ou seja, nunca deverá ter como justificativa apenas o exercício da matéria utilizada, ou o “acontecido dos materiais”.

Estas observações referentes ao primeiro ano de funcionamento, permitem uma análise dos objetivos iniciais do *Curso de Artes Plásticas na Educação*. A presença de disciplinas que direcionam a formação de professores a partir do ensino tradicional de arte demonstra uma orientação aparentemente bastante distante da *Escolinha de Arte do Brasil*. O CIAE, curso de formação de professores da EAB, não incluiu matérias como Anatomia e Geometria em seu currículo, muito provavelmente

por estarem estas bastante identificadas com o ensino acadêmico da arte, o que, na opinião dos organizadores, prejudicaria o exercício da liberdade criativa esperada de uma criança, não tendo, portanto, nenhuma utilidade para a formação do novo professor pretendido. Por outro lado, também o curso da EAB pretendia formar especialistas com conhecimentos aprofundados, pois dispensava uma carga horária significativa tanto para técnicas artísticas tradicionais — como a xilogravura e a iniciação musical ao lado de disciplinas teóricas como História da Arte e História e Crítica da Pintura Moderna — quanto para temas mais específicos, como técnicas alternativas, arte e decoração, teatro na escola, bordado criador, bonequinhos de arame e outras atividades consideradas adequadas para o trabalho infantil.

O que aproxima os dois programas é a formação de um educador em artes com domínio do conhecimento da área, embora direcionado pela visão de uma criança capaz de produzir trabalhos detentores de atributos estéticos sem a colaboração de um adulto. O discurso de respeito à manifestação artística da criança, configurado no princípio da não-interferência, era o que baseava as propostas do CIAE e do CAPE, mas não se refletia no currículo a que se deviam submeter os professores especialistas, ou se refletia apenas em parte, sugerindo que o ideal que sustentava o conceito de arte infantil, quando transposto para a formação de um professor, passava por interpretações diversas e refletia estratégias condicionadas pelas práticas de ensino. A prática da não-interferência não foi, em muitos casos, interpretada como rejeição ao conhecimento construído por séculos de prática artística ou como um esvaziamento de conteúdo que conduziria, ao final, à inutilidade do próprio professor, ou do ato de ensinar.

O CIAE pretendia prover “uma síntese sobre as tendências atuais da educação através da arte” (EAB, 1962), incentivando os professores interessados a renovar conhecimentos e adotar novas atitudes de forma a “levar a criança à maturidade estética, social e psicológica” (EAB, 1962). No relatório do primeiro ano do CAPE, Ivany Moreira e Icléa Guimarães resumem desta forma os objetivos do CAPE:

Os professores que cursam Artes Plásticas na Educação serão orientadores nas Escolas Primárias atendendo as necessidades infantis e adolescentes relativas à formação de personalidade através da Arte. Serve a orientação desses professores não como orientação artística, mas como uma forma de permitir ao aluno uma espontaneidade e criatividade que lhes possa trazer o equilíbrio emocional, tão útil num período de afirmação de personalidade. (CAA, 1964, p. 2).

O CAPE trabalhava com professoras normalistas⁴⁶ e pretendia cobrir deficiências do curso Normal no que dizia respeito à iniciação estética. Despertar a sensibilidade estética foi considerado imprescindível para a formação das professoras que deveriam dirigir as escolinhas de arte. Este despertar seria o resultado de um processo de desenvolvimento que o CAPE iniciaria, tornando os professores formados agentes de propagação para a comunidade:

A base artística que o curso proporciona às alunas tem como finalidade interessá-las sobre a importância estética.

Normalmente só num estágio social muito avançado é que os indivíduos sentem a Arte, e o despertar para esse sentir é longo mesmo em indivíduos com alto grau de sensibilidade, havendo a necessidade ambiental onde os pequenos e constantes valores possam ir se agregando à vida de cada indivíduo.

Daí a necessidade de orientar nos campos pedagógico-estético-técnico, pois a influência que essas professoras irão exercer na comunidade a qual pertencem, se refletirá positivamente e, quase insensivelmente na aquisição de valores estéticos até hoje ainda não atingidos no atual estágio da Cultura Brasileira (CAA, 1964, p. 2).

Na documentação iconográfica encontrada nos arquivos do CAPE (imagens 13 a 16), são as aulas práticas o foco de atenção. O ambiente de trabalho é descontraído e não lembra uma situação usual de sala de aula. Em certas ocasiões (imagem 13), as mesas são dispostas de modo a permitir a integração entre as participantes. Em outros momentos (imagens 14 a 16), a informalidade permite que algumas delas trabalhem no chão. Algumas das pessoas fotografadas parecem estar conversando entre si, o que sugere a possibilidade de troca de idéias durante os exercícios propostos. Na imagem 13 as alunas realizam exercícios de recorte e colagem, sendo supervisionadas pela professora, que as orienta individualmente. As fotos não parecem ter sido posadas, registrando, possivelmente, a dinâmica do cotidiano das aulas do CAPE.

⁴⁶ Os relatórios e os documentos gerados pelos administradores do CAPE referem-se sempre a professoras normalistas, no feminino.



IMAGEM 13 – CAPE. Aula prática de recorte e colagem. Curitiba, década de 1960.
FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 14 – CAPE. Montagem de fantoches. Curitiba, década de 1960.
FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 15 – CAPE. Montagem de fantoches. Curitiba, década de 1960.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 16 – CAPE. Aula prática. Curitiba, década de 1960.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.

A união entre pedagogia e arte — e suas técnicas — faria parte da formação do professor, embora não fosse considerada a aplicação de parte destes conhecimentos durante a prática da escolinha de arte. Porém, com relação às atividades do CAPE, a avaliação dos trabalhos sugere que esta orientação não alcançou os resultados esperados, pois a resistência oferecida por parte das alunas impediu que o grupo atingisse o ponto almejado ao fim do curso:

[...] ponto esse que seria totalmente atingido não fossem dificuldades apresentadas pelo corpo discente, o qual separado em dois grupos e com liderança negativa não permitiu melhores resultados. Contou o Curso com alunas que não desejavam modificar seus conceitos em relação à estética, daí advindo apenas a aquisição das Técnicas. (CAA, 1964, p. 2).

A resistência em “modificar” conceitos estéticos demonstra que o grupo de professoras selecionadas não apresentava uma visão única do ensino da arte. E, muito provavelmente, não tinham a mesma opinião sobre as correntes artísticas que o grupo de jovens artistas paranaenses formados durante a década de 1950 — e agora à frente do Departamento de Cultura — pretendia introduzir no ambiente artístico curitibano. Ivany Moreira e Icléa Guimarães apresentavam, com o projeto do CAPE, não apenas uma visão da arte infantil como uma manifestação dotada de atributos estéticos, mas um novo comportamento para o professor de arte que deveria, em primeiro lugar, não trabalhar com os conhecimentos convencionais instituídos pelo ensino das escolas de belas artes. Desde a surpresa causada pela *Bienal Internacional de São Paulo*, em 1951⁴⁷, o debate entre abstração e figuração envolve definitivamente o meio artístico brasileiro. Quando o crítico de arte Mário Pedrosa escreve um artigo intitulado *Portinari não faz falta à Bienal*, referindo-se ao fato de o eminente artista brasileiro não estar representado no evento, instala-se a polêmica, e a defesa de Portinari transforma-se na luta entre a corrente modernista e o grupo que pretende a ruptura⁴⁸ (GULLAR, 1987). A chegada da abstração representa a negação dos métodos até então baseados na temática e na figura e, conseqüentemente, põe em questão o ensino da arte como praticado nas escolas de belas artes. É mais provável, porém, que as professoras tenham oferecido

⁴⁷ A I Bienal Internacional de São Paulo realizada de outubro a dezembro de 1951 premiou a obra *Unidade tripartida* de Max Bill, artista que compunha a representação da Suíça, causando grande impacto em artistas paulistas e cariocas já iniciados no terreno da abstração. O prêmio Jovem Pintor Nacional é dado ao artista plástico carioca Ivan Serpa que, por sua atuação em escolinhas de arte, estará presente em seminários promovidos pelo CAPE, em Curitiba, em fins da década de 1960.

⁴⁸ Ferreira Gullar identifica a polêmica daquele momento com a arte geométrica e arte concreta, considerando que a abstração próxima ao Tachismo é uma tendência que se instalou um pouco mais tarde.

resistência à conduta esperada de não-interferência, por acreditar que esta atitude não produziria resultados satisfatórios na produção das crianças, enquanto o emprego das técnicas artísticas representava uma referência mais segura para o trabalho dentro da sala de aula. O CAPE trabalhava pela introdução de novos conceitos que enfrentavam resistências talvez inesperadas naquele momento. Lembrando o conceito de táticas enunciado por CERTEAU (1994, p. 100), os professores parecem oferecer resistência dentro daquele espaço que lhes resta, naqueles pontos onde o poder — seja dos coordenadores do CAPE ou das diretoras dos grupos escolares — não possa exercer sobre eles sua autoridade.

2.4 A DIVISÃO DE ATIVIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO

Em junho de 1965, o projeto de arte na educação expandiu-se com a indicação de Ivany Moreira para assumir a Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE). Indicada pelo chefe do Departamento de Cultura (DC), passou a acumular a chefia da DACE e a direção da Casa de Alfredo Andersen, enquanto a professora Icléa Guimarães Rodrigues assumia a coordenação do CAPE. O chefe do DC justificou ao Secretário de Educação que a vaga de chefia da DACE encontrava-se vaga até aquele momento, porque o DC não havia encontrado “elemento com credenciais” que justificassem esta indicação (PARANÁ, 1965b). O controle da recém criada DACE era de fundamental importância para o desenvolvimento dos planos do Departamento de Cultura de unir artes plásticas e educação, mesmo que para isso Ivany Moreira precisasse acumular as duas posições de chefe da DACE e da Casa Andersen. A DACE ocupava, no organograma da SEC, posição similar à da Casa de Alfredo Andersen, o que significava que Ivany Moreira passaria a ser responsável por promover atividades culturais associadas à educação em todo o Estado. Desta forma, o projeto de arte na educação ampliou sua presença dentro da estrutura da Secretaria de Educação e Cultura e, conseqüentemente, sua influência sobre as escolas públicas paranaenses. Ivany Moreira, a partir deste momento, não só continuou a ter participação fundamental na condução do CAPE, como também deu um importante passo para implantar, em caráter oficial, escolinhas de arte em escolas primárias estaduais da capital e do interior do estado.

Em seu primeiro ano, a DACE sofreu com a falta de verbas e com a dificuldade de conseguir os recursos humanos necessários, pois mesmo as transferências de funcionários lotados em outras divisões foram dificultadas. Por isso mesmo, limitou-se a atividades de planejamento, divulgação e a contatos com diversas instituições nacionais e estrangeiras, com a finalidade de montar um cadastro geral de assuntos pedagógicos e culturais (DIVISÃO DE ATIVIDADES..., 28 dez. 1965). No planejamento para o ano de 1966, a DACE solicitou verba ao Departamento de Cultura para realizar, na Semana da Criança, uma palestra intitulada *Influências da Arte na Educação Infantil*, com professores convidados da Universidade de São Paulo e da Escolinha de Arte do Brasil. A DACE incluiu em seu planejamento para aquele ano efetuar contatos com o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e os escritórios da ONU, OEA e Unesco localizados nestas duas capitais de forma a conhecer as pesquisas destes órgãos internacionais no setor educacional. Previu, também, orçamento para contatos com prefeituras e Inspetorias de Regionais de Ensino para a promoção de atividades culturais em todo o Estado. (DIVISÃO DE ATIVIDADES..., 1965-66). Ivany Moreira trabalhou rápido, mesmo com mínimas condições de funcionamento, montando uma estrutura que pretendia contatos fundamentais para ações no interior do Estado e mantendo conexões com os órgãos internacionais que promoviam a associação entre a arte e a educação.

A 27 de janeiro de 1966, realizava-se a primeira reunião entre a DACE e os Inspectores Regionais de Ensino, na qual foram apresentadas as atribuições da divisão e sua posição dentro do organograma do DC. Dirigiram a reunião Ivany Moreira, como chefe da DACE e diretora da Casa de Alfredo Andersen (CAA), e as professoras Lúcia Rysicz e Gilda Elizabeth Belczak. A professora Lucia Rysicz havia sido transferida da Escola Normal Secundária Professor Amarílio, de Guarapuava, a pedido do chefe do Departamento de Cultura, em fevereiro de 1965 (PARANÁ, DC, 1965). Professora do ensino médio, Lucia Rysicz foi posta à disposição daquele Departamento prestando serviços na Casa de Alfredo Andersen, vindo a se tornar uma colaboradora fundamental para a divulgação e estruturação do projeto de arte na educação. Ivany Moreira procurou cercar-se de colaboradores de confiança, o que significava, naquele momento de conquista de posições estratégicas, trazer para a CAA, a DACE e o CAPE, pessoas com visões comuns acerca de arte e educação. Da mesma forma, a professora e artista plástica Gilda Belczak dedicava-

se à técnica da gravura e ao trabalho com teatro de fantoches, práticas também utilizadas pela EAB do Rio de Janeiro. A DACE não tinha condições de contratar profissionais especificamente para o trabalho a que se propunha, o que tornava a seleção de colaboradores entre os profissionais já contratados, a única opção para suprir a falta de funcionários. Mesmo que fosse possível contratar funcionários, cercar-se de colaboradores que comungavam dos mesmos ideais propiciaria bases sólidas para o projeto de arte na educação.

Iniciando esta primeira reunião, Ivany Moreira explicou aos presentes que a SEC era constituída dos Departamentos de Educação, Departamento de Cultura e Departamento de Educação Física e Desportos. Justificou o fato de o DC desenvolver atividades apenas em Curitiba como uma limitação causada pela falta de profissionais especializados, pois a DACE contava apenas com professores “adidos”. Configurando-se como um dos setores do DC ao lado da Divisão de Patrimônio Histórico e Artístico e da Divisão de Planejamento e Promoções Culturais, a DACE dividia-se em três seções denominadas Arte, Certames e Orientação Cultural do Magistério, e foi apresentada aos Inspectores Regionais de Ensino presentes como uma divisão:

Intimamente ligada ao ensino, nas suas atividades extra-curriculares (complementação e educação), principalmente para crianças e adolescentes. Visa a educação no sentido total. Que a arte, trabalhos em equipes, atividades próprias e criativas dos alunos levam ao equilíbrio emocional, melhorando a personalidade do aluno. (PARANÁ, DACE, 27 jan. 1966).

O projeto de arte na educação foi colocado claramente como a função principal da DACE. As atividades extra-curriculares de complementação e educação representavam a própria finalidade do CAPE na formação de especialistas destinados à direção de escolinhas de arte, que não eram pensadas para fazer parte do currículo escolar, mas sim para colaborar com o desenvolvimento do aluno, influenciando seu comportamento frente às diversas disciplinas escolares. Os objetivos de atingir o equilíbrio emocional e melhorar a personalidade do aluno demonstram a confiança de que a arte seria capaz de influenciar a formação do indivíduo e contribuir para o melhor aproveitamento escolar, o que aproxima os propósitos do CAPE aos ideais de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, em sua defesa da importância da arte no processo educativo.

As atividades culturais da DACE incluíam exposições de arte, música, teatro, balé, teatro de fantoches — cujo grupo pertencia à própria Casa de Alfredo Andersen —, assim como palestras que abordavam aspectos das artes plásticas e das escolinhas de arte. O CAPE foi então mencionado como um curso de “aprimoramento de desenho para o curso primário”, definição que não corresponde aos objetivos traçados por seu regulamento oficial, que não pretendia formar professores de desenho. Não fica claro se o emprego desta definição pretendeu afastar resistências iniciais a um projeto que acarretaria profundas transformações na rotina e no espaço físico da escola com a implantação das escolinhas de arte. Como parte da promoção do CAPE, Ivany Moreira refere que exposições de desenhos do curso poderiam ser montadas nas cidades que já possuísem professoras especializadas. Não há comentários sobre a autoria destes desenhos, mas uma destas exposições, programada para acontecer na cidade de Paranavaí no ano de 1967⁴⁹, seria composta por trabalhos de três professores do CAPE, certamente como forma de demonstração da capacidade destes como artistas e do prestígio que emprestavam ao curso.

O relatório assinala que o representante da 13ª Inspetoria Regional de Ensino solicitou mais informações sobre o CAPE e que o Inspetor da 4ª Regional indagou se grupos escolares com menos de 1000 alunos poderiam mandar professores para freqüentar seu curso, sendo informado que restrições deste tipo não eram adotadas. Reconhecendo nos Inspetores Regionais de Ensino colaboradores fundamentais para alcançar a escola e a comunidade, Ivany Moreira pediu que apresentassem sugestões para “melhorar o regulamento da DACE”, e convidou-os a um trabalho conjunto que transformasse a escola em “um centro de irradiação de cultura” (PARANÁ, DACE, 27 jan. 1966).

Entre as promoções da DACE para aquele ano, já estava programada uma “Semana de Arte” para a cidade de Maringá, que ofereceria exposições, palestras, teatro para crianças e “cursos de Cultura Geral para professores”. Sugerindo a designação em cada cidade de um “elemento interessado pela Cultura” que se tornaria uma ligação entre a DACE e as Inspetorias, a chefe da DACE esperava melhorar “o nível cultural das festividades escolares e do Município”. A expressão *cultura* — grafada no relatório com letra maiúscula — sugere aqui um conjunto de

⁴⁹ O relatório das atividades da DACE em 1966 previa a exposição de trabalhos dos artistas plásticos Luis Carlos de Andrade Lima, Mário Rubinski e Arney dos Santos, professores do CAPE (PARANÁ, DACE, 20 jan. 1967).

valores a ser assimilado, baseado numa idéia de acumulação de conhecimentos, um saber que as ações conjuntas de DACE e Inspetorias seriam capazes de transmitir através da escola. Na mensagem de governo apresentada pelo governador Ney Braga em princípios de 1962, Cultura era definida como “algo que deve estar acessível tanto ao operário como ao camponês, ao comerciante como ao profissional liberal” e considerada como uma meta que só poderia ser atingida pela educação. A DACE era o órgão que operacionalizaria os planos culturais para o governo Ney Braga e, sob o ponto de vista dos idealizadores do CAPE, constituía o lugar institucional que, uma vez ocupado, garantiria a viabilização de seu projeto de integrar arte e educação.

No capítulo seguinte será analisaremos as estratégias adotadas pelos coordenadores do projeto de arte na educação, buscando a consolidação das escolinhas de arte dentro das escolas primárias paranaenses e o delineamento de um novo campo profissional.

3 UM OÁSIS DE SOMBRA E LUZ EM CADA ESCOLA

Na imensa aridez da paisagem das escolas nacionais, paisagem que lembra aspectos de nossos desertos, as “escolinhas de arte” são oásis de sombra e luz, em que as crianças se encontram consigo mesmas e com a alegria de viver, tão “deliberadamente” banida das “escolas” convencionais de “retalhos de informação”, secos e duros como a vegetação habitual das zonas áridas.

Anísio Teixeira

Através do CAPE seria formado o especialista responsável por implantar escolinhas de arte por todo o Estado, sendo cada uma delas um núcleo de disseminação dos ideais de arte na educação. O resultado do trabalho coordenado pela DACE não demorou muito a aparecer. Já no mês de março de 1965, Ivany Moreira recebia por telegrama um convite para a inauguração da primeira escolinha de arte implantada na cidade de Castro pela professora Nair Zahdi, recém-formada na primeira turma de especialistas. Ivany Moreira respondeu desejando felicidades e desculpou-se por não poder comparecer, pois, na mesma data, precisaria estar presente à aula inaugural da segunda turma do curso (MOREIRA, 11 mar. 1965).

Ao final de 1967, o CAPE relatava o funcionamento de 15 escolinhas de arte em escolas primárias do Paraná, nove delas na capital, duas em Londrina, e outras quatro nas cidades de Cambará, Santa Mariana, Mandaguaçu e Castro. Todas estas escolinhas contavam com professores especializados, “credenciados a darem uma nova orientação ao ensino primário de nossa terra, no sentido de uma educação integral.” (PARANÁ, Relatório do CAPE, 1967). Londrina e Castro também contavam com duas escolinhas de arte fundadas por ex-alunas do CAPE em instituições particulares, que recebiam acompanhamento e estímulo por parte da coordenação do projeto de arte na educação. Estas escolinhas de instituições particulares totalizavam cinco na Capital e três no interior do Estado (CAPE, 16 fev. 1968).

Como regra geral, os grupos escolares liberavam apenas uma professora para cursar a especialização. Das 17 escolas curitibanas que dispunham de professoras especializadas, apenas três encaminharam ao CAPE mais de uma professora neste período de três anos, e apenas uma escola do interior do estado — município de Mandaguaçu — encaminhou duas professoras. Todas as outras escolas limitaram-se a ter em seu quadro de professores apenas uma especialista em arte na educação.

O CAPE era apresentado, em 1968, como uma

experiência ainda única no Brasil, porquanto cursos existentes que pretendem orientar para atingir os objetivos da Escolinha de Arte, tanto da Guanabara como do Rio Grande do Sul, são de certa forma cursos de extensão e não de especialização, daí o bom nível obtido por nossas formandas no que diz respeito ao preparo artístico pedagógico pois as mesmas tomam consciência da atuação positiva das atividades criadoras no campo educacional. (CAA, CAPE, RELATÓRIO DE 1964-1967).

A necessidade de o CAPE ser programado como um curso intensivo era embasada nas características subjetivas do campo artístico e na intenção de suprir deficiências na formação dos professores primários no que dizia respeito à associação entre arte e educação, “pois as escolas de nosso país, quer sejam de nível primário ou secundário, e que não sejam dirigidas diretamente para o setor artístico, não contam em seus currículos regulares com orientação neste campo” (CAA, CAPE, RELATÓRIO DE 1964-1967).

No entanto, as dificuldades para viabilizar as escolinhas eram grandes. O maior obstáculo era a falta de uma regulamentação que garantisse que, uma vez criadas, essas unidades não seriam desativadas a qualquer momento ou quando a professora responsável fosse transferida para executar tarefas consideradas mais urgentes. As escolinhas e suas professoras especialistas deveriam atuar sob a coordenação da DACE, que previa reuniões e relatórios mensais com a finalidade de tomar conhecimento das atividades e manter controle sobre o trabalho desenvolvido. No entanto, até 1967, os coordenadores do projeto de arte na educação trabalharam na divulgação do CAPE confiando que o convencimento de diretoras de grupos escolares, das Inspetorias Regionais de Ensino, das prefeituras municipais e das próprias professoras normalistas, seria suficiente para que a arte fosse incorporada ao cotidiano da educação paranaense. Com a implantação das primeiras escolinhas, surgiu a necessidade de buscar outros parceiros que auxiliassem na manutenção do material a ser utilizado pelas crianças e mesmo garantir o ambiente de trabalho considerado ideal para o estímulo à criatividade infantil.

Os relatórios exigidos pela DACE esperavam um histórico das realizações, mesmo que incipientes, constando de ficha informativa e relatório das condições da escolinha, se em processo de criação ou em manutenção. As professoras, que relatavam desde problemas para instalação das aulas até a falta de armários para guardar os materiais, queixavam-se de desinteresse de outros professores e mesmo

de pais de alunos, que não compreendiam a finalidade do trabalho desenvolvido. Dois problemas precisavam de solução urgente: a falta de recursos financeiros para a compra dos materiais de uso diário como tinta, lápis, papel e outros — que o grupo escolar não teria condições de fornecer — e a adequação do espaço destinado à escolinha, que deveria fornecer as condições ideais para que a criança tivesse sua criatividade estimulada. As alunas do CAPE aprendiam que o ambiente não poderia ter as características da sala de aula tradicional, pois, além de precisar atender às condições físicas adequadas ao trabalho com tinta, colagem e desenho, em nada deveria lembrar o ambiente escolar identificado como autoritário e, portanto, não criativo. As professoras buscavam obter recursos com a comunidade e com os pais de alunos, mas esses não eram suficientes para garantir a continuidade da escolinha de arte. A DACE iniciou, então, um movimento entre as escolas que já dispunham de escolinha de arte para que o governo do Estado fornecesse o material necessário para o seu funcionamento, dando assim um passo fundamental para a consolidação do projeto de arte na educação no interior das escolas públicas do Paraná. Em 5 de abril de 1967, Ivany Moreira encaminhou uma comunicação ao Secretário de Educação Carlos Alberto Moro, na qual relatava as dificuldades enfrentadas após três anos de funcionamento do CAPE. Apresentando o curso como um trabalho pedagógico de entrosamento entre arte e educação para atingir a educação integral, a chefe da DACE defendia o trabalho dos especialistas formados como fundamental para elevar o nível cultural da criança e da comunidade, e assim justificava a manutenção das escolinhas já implantadas:

Ao concluir o curso a primeira dificuldade apresentada à professora especializada surge pela incompreensão a essas inovações tendo em vista um processo educacional já estabelecido e para a qual a Arte é um valor somente apreciável após ampla divulgação.

Cremos que em gerações futuras a Arte, em nosso país, estará plenamente integrada em todo o processo educativo; daí sentirmos a necessidade em coordenar a instalação de núcleos de arte em estabelecimentos de ensino do nosso Estado, evitando a dispersão que ocorre com os elementos especializados quando ainda não se estabeleceram normas que determinem a criação destes núcleos.

Resultou que em dois anos de coordenação conseguíssemos que inúmeros estabelecimentos de ensino se interessassem em criar essas atividades no seu currículo escolar, contando cada escolinha com um elemento credenciado para essa iniciativa.

É animador saber que após a conclusão do 3º Curso de Artes Plásticas na Educação contemos com tal número de escolinhas de arte, levando-se em consideração as dificuldades naturais para a implantação de novas idéias.

Porém, a sobrevivência destes centros prende-se à possibilidade de execução dos programas previstos, os quais necessitam de equipamentos para salas-ambientes e material técnico-específico.

Esses fatos determinaram que o setor Escola da Casa de Alfredo Andersen coordenasse e orientasse, junto às direções de Estabelecimentos escolares que contam com escolinhas de arte, um movimento no sentido de obter da FUNDEPAR meios para a continuidade desse trabalho. (PARANÁ, CAA, 05 ABR. 1967).

As professoras do CAPE enfrentavam dificuldades para introduzir novas práticas que interfeririam na rotina escolar e que representariam a ocupação exclusiva de uma sala de aula. As escolinhas de arte significavam não só um novo procedimento pedagógico que aparentemente excluía a disciplina, mas também exigia a disponibilidade de material e sala com características específicas. O interesse que o trabalho das professoras especialistas despertou junto às diretoras de grupos escolares demonstra que a idéia não era de todo repudiada, mas o problema parecia residir em sua continuidade, uma vez que a docente deveria estar disponível para as atividades no contra-turno e ocupada na organização do material e na preparação do ambiente.

A necessidade de recursos para a compra deste material era o primeiro grande problema a ser resolvido. Ivany Moreira se refere à “sala-ambiente” e ao “material técnico-específico”, caracterizando necessidades diferenciadas que até aquele momento não faziam parte do cotidiano dos grupos escolares. Estabelecia-se uma tensão entre a metodologia trazida pelo especialista do CAPE e as normas e práticas de um contexto escolar já consolidado, que oferecia resistências a transformações. Ivany Moreira e suas colaboradoras acreditaram antever um futuro no qual não mais se questionaria a importância da arte integrada na educação, mas isso dependeria de um trabalho pioneiro de convencimento. Ao mesmo tempo em que o pedido de apoio financeiro aparece como a solução para a ausência de materiais básicos que não seriam fornecidos pela escola — retirando da professora especialista a responsabilidade de buscar recursos junto à comunidade — representa, também, a constatação de que apenas a simpatia de algumas diretoras e professoras à introdução de um novo saber não seria suficiente para eliminar resistências às transformações da rotina e do espaço escolar.

Outro problema levantado pela DACE foi a “dispersão” do trabalho da professora especialista. Estas profissionais retornavam ao seu local de trabalho com o grande compromisso de criar e manter uma escolinha de arte, “núcleo” fundamental

para a demonstração da importância da contribuição da arte para a formação da criança. Ivany Moreira constatava que, enquanto as escolinhas de arte não estivessem reguladas por normas que a institucionalizem, não seria possível evitar que as professoras especializadas fossem absorvidas pelas atividades regulares já instituídas.

As professoras enfrentavam resistência não só para efetuar a implantação das escolinhas de arte, mas também para conseguir liberação para cursar o CAPE. A coordenação do curso se queixava de que, apesar do regulamento do CAPE determinar que escolas com mais de setecentos alunos encaminhassem uma professora para especialização de três em três anos, as candidatas não conseguiam o afastamento de suas atividades. Anualmente era preciso recorrer a deliberações do Secretário de Educação para que as professoras pudessem se desligar de suas obrigações e permanecer durante um ano, em regime integral, especializando-se em Curitiba. A liberação das professoras não era uma tarefa fácil, pois representava uma docente a menos para cumprir as metas estipuladas pela mesma Secretaria de Educação, como constatado pela coordenação do CAPE:

Considerando que [...] após as provas de seleção, ficamos aguardando ato oficial do Excelentíssimo Senhor Secretário de Educação e Cultura, que colocará as professoras em disponibilidade para freqüência ao curso; que para as provas de seleção contamos com professores normalistas da capital, professores normalistas do interior do Estado, daí surgir o problema do afastamento do professor para as provas de seleção, sem a devida disponibilidade; que as dificuldades de conseguir licença de afastamento do professor que deseja se especializar, motivado por exigências de trabalho, são imensas, (esse fato decorre da falta de professores, porém sendo limitado a 25 o número de vagas do Curso, este não trará prejuízos ao setor de alfabetização, trazendo pelo contrário, grandes possibilidades para o ensino integral); (PARANÁ, CAA, [1967?]).

As professoras prestavam os exames de seleção ainda sem a garantia de liberação para freqüentar o curso. A coordenação do CAPE argumentava que o número oferecido de 25 vagas por turma não prejudicaria o andamento das diversas atribuições da escola primária, especialmente a alfabetização. Esta alegação tinha como finalidade convencer a Secretaria de Educação quanto à importância da manutenção das escolinhas já implantadas e quanto à necessidade da especialização de novos professores. Não havia propriamente a intenção de convencer as diretoras de grupos escolares, tratadas neste mesmo relatório como não permeáveis a mudanças:

[...] a falta de atualização das direções de estabelecimentos de ensino primário, quanto aos modernos métodos pedagógicos em relação ao ensino artístico e conseqüentemente a educação integral, determinam as dificuldades de um número mínimo de inscrições o que impossibilita uma melhor seleção.

Os resultados do curso só poderão ser e produtivos quando os interessados se apresentarem livremente para concorrerem a uma das poucas vagas do CAPE. (PARANÁ, CAA, [1967?]).

Pode-se dizer que o projeto de arte na educação precisava romper resistências para liberar as professoras interessadas em cursar o CAPE e para mantê-las trabalhando nas escolinhas de arte que conseguiam implantar. As diretoras certamente podem ser acusadas de desconhecimento dos novos métodos pedagógicos trazidos pelas especialistas, mas não é possível esquecer que elas mesmas eram responsáveis por cumprir um programa de ensino do qual as escolinhas de arte não faziam parte.

Já no ano anterior o próprio CAPE também enfrentara dificuldades financeiras, de acordo com o relatório de prestação de contas da Casa de Alfredo Andersen executado em fevereiro de 1966. A coordenação já acusara insuficiência de recursos para a manutenção do curso, temendo por sua continuidade caso não fosse revista a previsão orçamentária para aquele ano. Desde setembro de 1965, o pagamento das horas-aula dos professores não mais alcançava o valor das aulas suplementares pagas ao professor de ensino médio. Problemas com a falta de material de trabalho para as diversas técnicas artísticas e para a montagem de uma “sala ambiente” ameaçavam também o estágio que as alunas do curso desenvolviam em escolinha de arte experimental organizada em um grupo escolar de Curitiba, pois no último ano:

[...] as despesas com material de técnicas junto à Escolinha de Arte, em período organizacional da mesma, foram feitas pelas alunas, por não ser possível lançar mão de verba do curso, a qual atendeu exclusivamente, o pagamento do corpo docente. (PARANÁ, CAA, 8 fev. 1966).

A avaliação destes três primeiros anos de funcionamento do CAPE demonstra que, por parte de seus coordenadores, apenas o decreto de criação do CAPE não seria suficiente para introduzir novas práticas na escola primária do Paraná. A questão se resumia, a partir de 1967, em obter, por meios normativos, as condições ideais de trabalho para consolidar o projeto de arte na educação. É possível que os idealizadores do projeto tenham considerado que a presença de um

novo especialista, com a finalidade de organizar e manter uma escolinha de arte, criaria um impasse que de uma forma ou de outra deveria ser solucionado. Criado o fato, restava organizar diretores e professoras em torno do ideal de renovação da educação, o que representava naquele momento compromissar os envolvidos com a viabilização da escolinha de arte, buscando recursos junto ao governo do Estado. Para o projeto de arte na educação, a viabilizar cada escolinha significava a sua instalação em um lugar próprio, a circunscrição de uma área dentro de um mundo controlado por outros, um lugar de querer e poder (CERTEAU, 1994, p.99) que, uma vez conquistado, produziria a visibilidade e a autonomia necessárias para a expansão de suas ações.

Mas que atividades eram desenvolvidas e como era organizado o ambiente das Escolinhas de Arte concebidas pelo CAPE? É de 10 de setembro de 1966 um modelo para “Estatutos para Escolinha de Arte” conservado nos arquivos do CAPE. Este documento tem características de um termo de compromisso a ser preenchido pelos professores e pelo diretor do colégio que receberia a escolinha de arte, e detalha as diversas divisões que deveriam compô-la. A escolinha de arte é definida como “um órgão auxiliar da educação” que teria por finalidade “o desenvolvimento da personalidade do educando através da atividade criadora” e seus objetivos vão assim listados:

- a- Dar liberdade de expressão na concepção da obra e na utilização do material.
- b- Favorecer o desenvolvimento artístico do aluno.
- c- Difundir os resultados obtidos.
- d- Estabelecer intercâmbio com entidades congêneres nacionais e estrangeiras.
- e- Lutar pelo reconhecimento social da arte da criança e do adolescente.
- f- Favorecer a especialização de professores de arte na educação. (ESTATUTOS PARA ESCOLINHAS DE ARTE, 10 set. 1966).

A escolinha era prevista nos estatutos como uma atividade de caráter curricular, funcionando como prática de ensino optativa do aluno, e extra-curricular, naqueles períodos que o aluno freqüentaria caso estivesse “desocupado das aulas curriculares”. (ESTATUTOS PARA ESCOLINHAS DE ARTE, 10 set. 1966). Funcionando durante o período letivo do colégio, teria freqüência livre e sem nenhum ônus para as crianças. Seria composta de quantas seções fossem julgadas necessárias para o estímulo da criatividade, embora este estatuto recomendasse as seções de:

- a- Desenho e Pintura;
- b- Modelagem e cerâmica;
- c- Técnicas diversas;
- d- Artes plásticas;
- e- Música;
- f- Teatro;
- g- Cinema;
- h- Arranjos florais. (ESTATUTOS PARA ESCOLINHAS DE ARTE, 10 set. 1966).

O estatuto também estipula que a escolinha deveria dispor de secretaria, tesouraria, almoxarifado, arquivo, biblioteca, discoteca e *slidoteca*, e ainda contar com Relações Públicas e Farmácia. O Arquivo seria composto por duas comissões, uma formada por professores e outra por alunos, que juntos selecionariam trabalhos futuras exposições.

Não foram encontrados registros de que este documento tenha sido posto em prática. Ao contrário, as escolinhas de arte do CAPE que efetivamente funcionaram, sempre sofreram com falta de espaço adequado e sempre apresentaram problemas de continuidade e financeiros. O mais provável é que a elaboração deste estatuto reflita a visão idealizada de uma escolinha de arte e que tenha sido abandonado frente às dificuldades básicas de implantação e manutenção.

A DACE, em sua atuação como órgão orientador e coordenador do trabalho desenvolvido pelas professoras especializadas, exigia um relatório mensal de cada escolinha de arte “em qualquer circunstância, pois quando há qualquer problema é urgente a comunicação do fato: o relatório é a base para possíveis soluções”. (PARANÁ, SEC, 02 out. 1970). As escolinhas também deveriam apresentar um planejamento anual com previsões de atividades e material necessário e as professoras responsáveis passaram a encaminhar pedidos de materiais diretamente à FUNDEPAR, de acordo com a mobilização iniciada pela Divisão.

Por meio de fontes iconográficas, é possível vislumbrar fragrantos do dia-a-dia de algumas destas escolinhas. A imagem 17, da Escolinha de Arte do Grupo Escolar São Nicolau, mostra-nos uma situação de atividade ao ar livre, provavelmente pintura, com as crianças sentadas no chão. A posição em que muitas delas se encontram não parece ser muito adequada para a execução desse tipo de trabalho, que requer a manipulação de tintas, água, e de uma superfície rígida para apoio do suporte de papel. Uma das crianças é auxiliada pela professora, que lhe

oferece o material com o qual irá trabalhar. Não obstante, essa representação pode estar tentando invocar alguns dos ideais de liberdade e informalidade preconizados por teóricos da educação em arte e educadores modernos. Podemos também supor que a atividade foi transferida para a área externa para facilitar a realização da fotografia, por se tratar de um ambiente mais bem iluminado, pois no relatório apresentado à DACE a referida escolinha de arte relata que dispõe do espaço de uma sala para funcionar.



IMAGEM 17 – Escolinha de Arte do Grupo Escolar São Nicolau. Curitiba, década de 1960.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.

Nas imagens seguintes (18 a 26) observamos que os espaços de trabalho das diversas escolinhas de arte criadas pelas professoras do CAPE, embora nem sempre perfeitamente adequados às recomendações da DACE, invariavelmente procuram fugir da rigidez das salas de aula convencionais. Muitas vezes os espaços ocupados são aqueles disponíveis pela direção dos grupos escolares, mas nem sempre são específicos para a escolinha, sendo compartilhados com outras atividades como o recreio, a educação física, etc. Em algumas ocasiões, espaços conquistados acabaram sendo cedidos para outras atividades consideradas mais importantes.



IMAGEM 18 – Escolinha de Arte do Grupo Escolar Dom Manoel D'elboux. Curitiba, 1969.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.

Para evitar que as escolinhas dependessem de doações de materiais para a realização das atividades, a DACE solicitava à FUNDEPAR materiais como papel jornal, papel kraft, papel “AG”, lápis de cera, anilina e pigmento à base de água e pincéis, além potes de plástico para diluição das tintas, que muito provavelmente são os materiais que podem ser vistos nestas imagens. Trabalhos com argila também fizeram parte das atividades de algumas das escolinhas e aparecem nos documentos fotográficos.

As crianças do Grupo Escolar Dom Manoel D'elboux, apresentadas nas imagens 18 e 19, trabalham pintura sobre uma mesa recoberta com plástico. Estão todas de pé, o que tanto pode significar uma intenção de se afastar do papel para maior liberdade corporal e visualização, como a falta de equipamentos como cadeiras para acomodar todos os alunos fora da sala de aula. A atividade foi desenvolvida num pátio coberto e as crianças dispõem de pincéis apropriados para a pintura com a tinta que parece ser anilina ou pigmento diluído.



IMAGEM 19 – Escolinha de Arte do G. E. Dom Manoel D'elboux. Curitiba, 1969.
FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 20 – Atividade em escolinha de arte não identificada. Década de 1960.
FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.

As imagens 21 a 24 demonstram a atividade de crianças com pintura sobre desenhos feitos com lápis de cera. Os desenhos feitos com este lápis aparecem quando são recobertos pela tinta, uma atividade que provavelmente prendia bastante a atenção dos alunos. Infelizmente as fotografias não identificavam o grupo escolar a que pertencia esta escolinha, mas é possível observar que as crianças trabalham numa construção de madeira separada do ambiente escolar. Nas imagens 21 e 22 pode ser observada ao fundo uma prateleira onde foram colocados os trabalhos que os alunos executaram em argila, o que sugere que este espaço era utilizado exclusivamente pela escolinha de arte. É curioso notar — e difícil de explicar — o fato de as crianças utilizarem uma abertura baixa para sair da sala, como pode ser visto na imagem 23, quando as crianças posam para o fotógrafo exibindo o resultado de seu trabalho. É possível supor, dada a aparência da construção, que o espaço tenha sido uma cantina que naquele momento se encontrava desativada.



IMAGEM 21 – Atividade em escolinha de arte não identificada. Década de 1960.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 22 – Atividade em escolinha de arte não identificada. Década de 1960.
FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 23 – Alunas de escolinha de arte não identificada mostrando seu trabalho.
Década de 1960.
FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.

Na imagem 24 podemos observar um método de exposição no qual os trabalhos são pendurados em barbante. Poderia ter por fim a secagem das pinturas — como sugerem os jornais espalhados para proteger o chão — ou mesmo facilitar a sua observação. Na imagem 25, meninas executam trabalhos em argila que podem ser observados na imagem 26. A modelagem era uma das atividades mais freqüentes nas escolinhas de arte ao lado da pintura e do desenho.

Nenhuma destas imagens sugere que as crianças recebessem qualquer orientação prévia, a não ser quanto à utilização das técnicas. Por outro lado, os temas habituais como casas, barcos e figuras humanas estilizadas surgem na maior parte destas imagens.

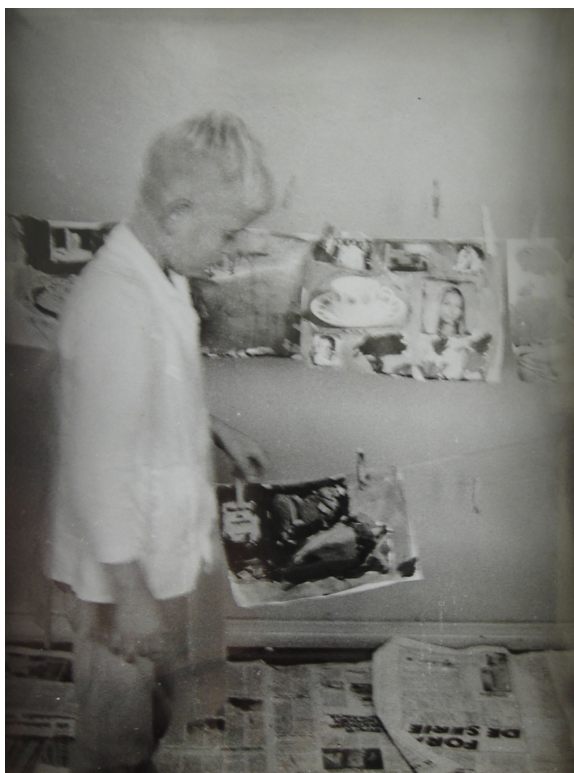


IMAGEM 24 – Exposição de trabalhos de pintura e colagem em varais, atividade de escolinha de arte não identificada. Década de 1960.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 25 – Atividade de modelagem em escolinha de arte não identificada. Década de 1960.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.



IMAGEM 26 – Trabalhos de alunos de escolinha de arte não identificada. Década de 1960.

FONTE: Acervo do Museu Alfredo Andersen.

Desde sua criação, a DACE por várias vezes elaborou relatórios que demonstram que as escolinhas de arte sofriam descontinuidades ocasionadas por motivos diversos. Nestes relatórios encontramos tanto escolinhas que funcionaram de 1965 a 1968 sem interrupções — muito embora precariamente — quanto escolinhas que interromperam suas atividades devido ao deslocamento do professor especialista para assumir regência de classe. Em um destes relatórios, a DACE informou que, dentre os 29 estabelecimentos de ensino que enviaram professoras normalistas para cursar o CAPE nos anos de 1964-1965-1966, cinco deles tinham escolinhas de arte em funcionamento, sendo quatro de Curitiba e um de Castro. Nove deles tinham escolinhas de arte ainda em organização, e os 15 estabelecimentos de ensino restantes não tinham escolinha de arte (PARANÁ, CAA, Relação dos estabelecimentos... [1967?]). Em outro relatório não datado, são citados 31 grupos escolares da capital e interior do Estado que dispunham de professoras especializadas. Destes, apenas 6 tinham escolinhas de arte em funcionamento, 3 estavam já em estágio de organização e 9 estavam interessados em iniciar a atividade. Sobre os 13 grupos escolares restantes, as informações são diversas, chamando a atenção para o fato de que 5 não estavam interessados em ter a escolinha e 4 deles ainda não haviam se manifestado sobre o assunto. (PROFESSORAS ESPECIALIZADAS..., [1968?]). A instalação das escolinhas de arte dependia do empenho da professora especializada e do trabalho de divulgação desenvolvido pela DACE, que em seus três primeiros anos, de 1965 a 1968, contou apenas com Ivany Moreira e Lúcia Rysicz em seu quadro de funcionários.

As escolinhas de arte significavam as unidades básicas do Setor Arte na Educação e a razão para a formação de professores especialistas pelo CAPE. Mas não era suficiente formar o professor. A DACE tinha como compromisso garantir suas condições de trabalho a fim de conquistar sua confiança e empenho. Ensinar arte na escola primária do Paraná deveria ser, dali em diante, atribuição dos professores formados por um curso que os instituíra, após uma seleção criteriosa, como detentores de um título que os habilitava como os únicos adequados a desenvolver este trabalho. Por outro lado, a presença deste novo professor pretendia conformar o ensino da arte nas escolas primárias, através de um novo método e de novas práticas. As ações empreendidas para introduzir a arte na educação no caso paranaense podem ser discutidas sob a argumentação de VIÑAO FRAGO (1995,

p.66), quando este considera a formação de uma disciplina como o resultado do domínio de uma área por um grupo que se apresenta como especialista em vista de sua formação e de um modo de seleção determinado. Sob este aspecto, o Curso de Artes Plásticas na Educação e a Divisão de Atividades Culturais na Educação trabalharam para legitimar seus especialistas e definir seu espaço de trabalho, muito embora declarassem que a arte não deveria constituir uma nova disciplina no currículo da escola primária, mas sim colaborar na formação do educando.

A DACE promovia reuniões mensais com as professoras das Escolinhas e realizava todos os anos, no mês de setembro, a *Semana de Estudos sobre Arte e Educação* (SEAE), ocasião em que eram convidados alunos e ex-alunos do Curso, além de pessoas interessadas em Educação através da arte. Esta semana tinha o intuito de estabelecer “debates entre professores especializados, quanto às experiências, dificuldades encontradas, sugestões de trabalho, etc.”. (DACE, 29 abr. 1969).

A primeira Semana foi proposta e organizada pela DACE de 22 a 30 de setembro de 1967, com a finalidade de reunir alunas e ex-alunas do CAPE, professores do curso e professores convidados para “debater e estudar os problemas relativos à Arte e Educação” (CAA, CAPE, Ata de reunião do corpo docente, 1967). Esse evento mobilizava a DACE e o CAPE, cujas aulas eram interrompidas e os professores chamados a ministrar “aulas especiais”, nas quais deveriam relacionar suas matérias especificamente ao trabalho em escolinhas de arte” (CAA, CAPE, Ata de reunião do corpo docente, 1967). Para a I SEAE, a DACE convidou o artista plástico Ivan Serpa, apresentado ao corpo docente como professor do Curso de Desenho e Pintura Infantil do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e com anos de experiência prática como orientador de escolinhas de arte.⁵⁰ A presença de um artista da importância de Serpa significou, sem dúvida, uma grande divulgação para o I SEAE. Serpa abriu a Semana no dia 22 de setembro com a palestra intitulada *Meus vinte anos de experiências plásticas* e encerrou o evento no dia 30 com a palestra *Crescimento e criação*. Durante a Semana, ministrou aulas práticas de pintura e dividiu com Icléa Guimarães Rodrigues e outros professores do CAPE os estágios orientados que os participantes desenvolveram com crianças do Centro Juvenil de Artes Plásticas. A

⁵⁰ Ivan Serpa (1923- 1973) desde 1947 mantinha ateliê de arte para crianças em sua casa no Rio de Janeiro. Responsável pelo ateliê infantil do MAM do Rio de Janeiro, realizou a primeira exposição de seus alunos em 1952.

participação de um artista plástico com grande experiência em ateliês infantis ampliaria a visibilidade do projeto paranaense de arte na educação para fora do Estado, emprestando ao evento um caráter nacional e não apenas o de um encontro regional de professores de escolinhas de arte. A DACE e o CAPE mais uma vez adotavam estratégias que poderiam ser capitalizadas em favor da expansão do projeto e de garantias institucionais.

A I SEAE, considerada um sucesso pela DACE, apesar do pouco tempo para a sua organização, foi descrita no relatório encaminhado ao Secretário de Educação como a primeira iniciativa deste tipo realizada no Brasil. Tal pioneirismo se confirmou, segundo Ivany Moreira, por uma questão de dias, uma vez que o *Seminário de Estudos sobre Arte e Educação de Brasília* foi realizado no mês seguinte, em outubro de 1967. Este Seminário era um evento preparatório para o *Seminário Nacional sobre Arte e Educação*, que estava programado para julho de 1968, o que, segundo Ivany Moreira, mostrava “o interesse que hoje desperta a orientação artística em nossas escolas” (PARANÁ, CAA, 16 fev. 1968). O esforço da DACE em organizar o evento antes de outros que certamente teriam divulgação nacional rendeu para o CAPE e para o projeto de arte na educação uma visibilidade maior no Estado e dentro da estrutura da SEC. O I SEAE recebeu 30 inscrições, 20 de Curitiba e 10 do interior do Estado. As palestras noturnas foram realizadas todas as noites a partir das oito e meia, e foram assistidas por uma média de 110 pessoas. Além de Ivan Serpa, proferiram palestras os professores paranaenses Nelson Ferreira da Luz, que comentou a obra do artista plástico Lasar Segall, Newton Carneiro, que abordou o artesanato no Paraná, e o professor de psicologia e médico psiquiatra Paulo de Tarso Monte Serrat, que falou em duas palestras sobre *Maturidade Mental*. A presença deste tema em duas noites sugere a importância atribuída à análise psicológica da atividade infantil na preparação dos professores especialistas.

As conclusões do encontro de professores, incluídas neste relatório ao Secretário de Educação, continham reivindicações fundamentais para o projeto de arte na educação:

Os professores que durante a Semana discutiram problemas inerentes à educação integral em nosso Estado e da melhor forma de incluir a arte como processo educativo nos cursos primários aproveitando o elemento humano especializado, chegaram às conclusões que seguem:

- de que o Paraná já possui um número suficiente de professores especializados para Escolinhas de Arte e está em condições de estabelecer uma nova política de ensino trazendo ao nosso Estado um pioneirismo em Educação Integral proporcionado pelos processos da Arte integrado ao Ensino;
 - que há interesse e possibilidade de criar em alguns estabelecimentos de ensino do Estado, Escolinhas de Arte;
 - que professores normalistas portadores de cursos de pós-graduação em Ensino Artístico estão trabalhando em classes, perdendo assim o Estado as possibilidades de um maior rendimento pelo muito que pode produzir um elemento que execute função correspondente à sua especialização.
- O quadro da atual situação do nosso Estado no setor Arte e Educação no nível primário determinou que a reivindicação que propõem os congressistas, apresentada através da Casa de Alfredo Andersen, fosse enviada à Secretaria de Educação e Cultura — órgão maior do ensino no Paraná com a solicitação única resultante desta nossa primeira etapa:
- criação de um quadro próprio de professores com curso de especialização em Arte na Educação. A criação do quadro especial permitirá aos professores lotação em estabelecimentos de ensino com Escolinhas de Arte e conforme as credenciais de que são possuidores.
- (PARANÁ, CAA, 16 fev. 1968).

O projeto coordenado pela DACE amadurecia seus objetivos e considerava-se estar suficientemente estruturado para reivindicar seu próprio lugar na educação do Paraná. Mais que isso, posicionava-se como agente de uma nova política de ensino, de uma proposição pioneira que empregaria a arte para transformar o ensino, atingindo assim a “Educação Integral”, ou seja, o desenvolvimento físico, emocional e intelectual do educando. O projeto educacional da DACE apoiava-se nesta formulação de educação integral para demonstrar que a arte poderia tornar-se um elemento do processo educativo, desempenhando o papel de auxiliar do currículo da escola primária e integrando-se a ele de forma a complementar o processo de aprendizagem.

O projeto de arte na educação circunscreve uma área própria a partir de abril de 1968, quando o chefe do Departamento de Cultura requer o reconhecimento do diploma emitido pelo CAPE, respaldado em quatro anos de atuação na formação de professores:

Essa regularidade do Curso permitiu que um número já considerável de professores esteja preparado para lecionar dentro de um campo específico que, sem dúvida, concorre para a aplicação de métodos de educação integral; daí a necessidade de um máximo de aproveitamento desses elementos, fazendo um trabalho especializado nas suas unidades de ensino.

Para tanto, se faz necessário primeiramente que os diplomas fornecidos pelo Curso sejam registrados na Divisão competente da Secretaria de Educação e Cultura, e conforme o estabelecido para outras entidades de ensino.

Daí solicitarmos o encaminhamento deste expediente visando a abertura de um cadastro específico ao registro de diplomas dessa especialização: Diploma

de professor especializado em Artes Plásticas para ensino no nível pré-primário e primário. (PARANÁ, DC, 6 abr. 1968).

A formação de especialistas e a implantação de escolinhas — mesmo sem o respaldo oficial da SEC — afirmaram progressivamente a maturidade do que foi denominado pela própria DACE de “Movimento Arte e Educação” (PARANÁ, SEC, Relação de Escolinhas de Arte... [1968?]). Em 11 de janeiro de 1969, a DACE encaminhou ao Departamento de Cultura uma relação de Grupos Escolares onde funcionavam Escolinhas de Arte “ ‘de fato’, dirigidas por professores especializados em Artes Plásticas na Educação” (PARANÁ, DACE, 11 jan. 1969). Acompanhava este relatório um conjunto de justificativas que apresentavam o projeto de instalação de escolinhas de arte em escolas públicas do Estado, que deveria ser encaminhado ao Secretário de Educação nos seguintes termos:

Por intermédio do presente e, tendo em vista o aproveitamento de professores normalistas especializados através do Curso de Artes Plásticas na Educação para Escolinhas de Arte, solicitamos que Vossa Senhoria encaminhe expediente ao Excelentíssimo Senhor Secretário da Educação e Cultura a fim de que sejam tomadas providências quanto às possibilidades de uma Portaria que determine a criação de Escolinhas de Arte nos Grupos Escolares que possuam no seu quadro de professores elementos especializados pelo Curso de Artes Plásticas na Educação.

Outrossim, a Coordenação e Supervisão Pedagógico-artística das Escolinhas de Arte, ficariam subordinadas à Divisão de Atividades Culturais na Educação do Departamento de Cultura. (PARANÁ, DACE, 11 jan. 1969).

Referindo-se às escolinhas como as “unidades básicas”, o relatório da DACE apresentava a situação de 11 escolinhas de arte, 5 delas de Curitiba e as outras das cidades de Arapongas, Castro, Araucária, Londrina, Maringá e Cornélio Procopio. (PARANÁ, Relação..., 30 abr. 1969). Relacionando-as pelo nome do Grupo Escolar, citava sumariamente as dificuldades de manutenção:

	GRUPO ESCOLAR	Nº DE ALUNOS (Estimativa para 1969)	LOCAL	TEMPO EM ATIVIDADE
1	São Nicolau (Curitiba)	1000	Sala de 10m X 4m	3 anos
2	D. Manoel D’elboux (Curitiba)	400	Nas próprias salas de aula	1 ano
3	Júlio Mesquita (Curitiba)	800 a 900	Sala própria com entrada independente	Menos de 1 ano
4	Prieto Martinez (Curitiba)	500	Salão	Menos de 1 ano
5	Rio Branco (Curitiba)	1000	Salão	1 ano
6	Dr. Vicente Machado (Castro)	600	Local próprio	Menos de 1 ano

7	Marques de Caravelas (Arapongas)	1200	Sala própria	Iniciando em 1969
8	Dias da Rocha (Araucária)	380	Sala própria de 5m X 4m	Iniciando em 1969
9	Newton Guimarães (Londrina)	540	Sala de 6m X 8m	Iniciando em 1969
10	José de Alencar (Maringá)	[?]	[?]	Iniciando em 1969
11	D. Pedro Filipack (Cornélio Procopio)	[?]	[?]	[1 ano?]

QUADRO 7 – GRUPOS ESCOLARES COM ESCOLINHAS DE ARTE EM FUNCIONAMENTO EM ABRIL DE 1969

FONTE: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO PARANÁ; DACE (1969)

Em todos esses grupos escolares, as professoras eram especializadas pelo CAPE, porém, somente a metade das escolinhas aqui relacionadas completava um ano de funcionamento e apenas a do Grupo Escolar São Nicolau declarou estar em atividade há mais de um ano. A escolinha do Grupo Escolar Dr. Vicente Machado, de Castro, foi uma das primeiras a ser inaugurada. Sua responsável, a professora Nair Zahdi, formou-se na primeira turma do CAPE e inaugurou sua escolinha nos primeiros meses de 1965, conforme comentado anteriormente. Entretanto, a falta de professores regentes de classe obrigou a professora a interromper suas atividades logo depois, esperando reabri-la para aquele ano de 1969.

Baseada nestas dificuldades e no trabalho de formação de seus especialistas, a DACE solicitava a oficialização das escolinhas de arte:

O Paraná conta com muitos professores especializados em Artes Plásticas na Educação, pelo curso mantido pela Casa de Alfredo Andersen, bem como por outros Cursos equivalentes, anteriores ao citado.

Alguns Grupos Escolares, escolas que mantêm convênio com o Estado e escolas particulares organizaram Escolinhas de Arte que funcionam “de fato”, mas geralmente em precárias condições de ambiente e de material; sujeitas a fechamento toda a vez em que há necessidade de professores para reger classes.

Dada a importância que a Escolinha de Arte adquire, no momento atual, devido a suas possibilidades educativas, sugerimos:

-que sejam criadas oficialmente essas Escolinhas nos estabelecimentos onde haja condições de local e professor especializado, sendo-lhes asseguradas condições de funcionamento quanto à designação do professor-orientador e quanto ao material necessário para as atividades das crianças.

Em se tratando de atividades ligadas à Arte e a Escolinha devendo funcionar em horário que não interfira com o das aulas das crianças, sua coordenação e supervisão estariam ligadas ao Departamento de Cultura, através da Divisão de Atividades Culturais na Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Arte e Educação, assunto esse levado à consideração do Senhor Secretário, em processo separado. (CRIAÇÃO DE ESCOLINHAS DE ARTE EM ESCOLAS DO ESTADO, 11 jan. 1969).

O chefe do Departamento de Cultura introduzia o relatório comentando que este encerrava “antiga reivindicação dos setores ligados à Arte na Educação e em especial às suas unidades básicas, as ‘Escolinhas de Arte’.” (CRIAÇÃO DE ESCOLINHAS DE ARTE EM ESCOLAS DO ESTADO, 11 jan. 1969). A reivindicação pretendia eliminar a precariedade das condições de funcionamento e a instabilidade que cercava o projeto coordenado pela DACE. Como subsídio à sua requisição, Ivany Moreira anexou um documento intitulado *Criação de Escolinhas de Arte*, no qual foram apresentadas as bases legais que sustentavam o projeto de arte na educação, bem como uma apresentação sumária da proposta pedagógica das escolinhas de arte.

A DACE e o CAPE apoiavam-se na lei estadual Nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que, no art. 3º, atribuía aos serviços de educação e cultura o dever de oferecer, a todos, oportunidades iguais para o desenvolvimento da personalidade, de forma a garantir a plena participação na sociedade e nos “benefícios da civilização”. Em seu artigo 13º, estipulava que o sistema estadual de ensino deveria estimular experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos e, mais diante, no art. 104º, atribuía à escola o papel de centro de iniciação cultural da comunidade, mantendo serviços de extensão cultural. Finalmente, no artigo 105º, citava a “educação artística” como uma das atividades dos parques escolares que poderiam estar presentes nas escolas primárias dos centros de maior densidade demográfica.

Estes artigos foram confrontados, neste mesmo documento, com trechos do livro “El niño y su arte”⁵¹ do educador americano Victor Lowenfeld, uma das publicações de maior ressonância entre educadores brasileiros a partir da década de 1950, ao lado do livro “Education through art”, de Herbert Read. Os trechos utilizados, que refletem a proposta de Lowenfeld de desenvolvimento da auto-expressão e da criatividade com base numa orientação psicológica, parecem se adequar à proposta da DACE e aos artigos anteriormente citados da Lei Nº 4.978. Entretanto, a inserção da expressão “escolinha de arte” entre as citações induz o leitor a acreditar que o autor americano a teria utilizado em seus textos, aproximando-o ainda mais da proposta paranaense de arte na educação. Citando a fonte no rodapé da página, a

⁵¹ Como em 1968 ainda não havia tradução disponível em português, a edição adotada no CAPE é a publicada em 1958 pela editora argentina Kapelusz. Trechos traduzidos deste livro também foram utilizados pelos professores do curso.

DACE apresenta as idéias de Lowenfeld entre aspas como sendo os próprios objetivos que justificam a criação das escolinhas de arte:

Sendo a arte uma das formas mais naturais de expressão infantil, as Escolinhas de Arte, onde a criança tem atividades diversas como desenho, pintura, xilogravura, modelagem, construção, têm como objetivo básico:

“- complementar a educação da criança, contribuindo para seu desenvolvimento equilibrado, tanto individual como social.

Especificamente, a Escolinha de Arte procura:

- dar à criança ambiente e oportunidades para atividades livres e criadoras;
- dar-lhes ambiente e oportunidades para tornar-se mais sensível ao meio social, criando atitudes de convivência;
- auxiliar a criança a desenvolver a capacidade de pensar de forma independente e original;
- auxiliar seu desenvolvimento equilibrado, aprendendo a usar de modo igual sua capacidade de pensar, sentir, perceber;
- fazer da arte um meio regulador entre o intelecto da criança e suas emoções;
- favorecer o seu desenvolvimento, sua flexibilidade e sua capacidade de adaptar-se a novas situações — ou seja, alcançar sua felicidade como ser humano.” (PARANÁ, DACE, Criação de escolinhas... jan. 1969)

O documento estende suas justificativas citando a EAB e o artista plástico Ivan Serpa — que também trabalhava com crianças no Rio de Janeiro — como exemplos de experiências nacionais que forneceram subsídios à proposta de escolinhas de arte, além das leituras de Herbert Read e Victor Lowenfeld. A justificativa conclui então que as Escolinhas de Arte, não tendo como propósito o ensino artístico, deveriam ser vistas como “verdadeiros centros de atividade livre e criadora, onde a criança, o adolescente, encontram ambiente propício para dar vazão a suas necessidades de expressão pessoal.” (PARANÁ, DACE, Criação de escolinhas... jan. 1969). Frisando a necessidade do especialista para os novos métodos de ensino da arte, a DACE termina o texto ressaltando o caráter não autoritário das escolinhas de arte e seu papel dentro da escola primária:

O professor primário, assoberbado com as exigências do programa, da necessidade de ensinar e de aprender — pouco pode fazer para preservar e desenvolver no educando suas possibilidades de criar.

Aí o papel mais importante da Escolinha de Arte — funcionando fora do horário de estudos, aonde a criança vai livremente, sem preocupação de acertar, ou de fazer melhor do que o outro, ou aprender a desenhar ou pintar.

Vai simplesmente por que gosta e lá pode fazer aquilo que for do seu interesse e agrado.

[...] Fundamentalmente o educando atinge, nessa atividade, os objetivos:

- sente-se feliz;
- desenvolve sua percepção, sensibilidade, inteligência, imaginação;
- esquece seus pequenos problemas e suas pequenas decepções (pequenas para nós, mas que deixam marca profunda em sua personalidade);

-cria, expressando-se à sua maneira pessoal e com o material que lhe convém.

Tudo isto resulta em uma finalidade mais ampla e que vem a ser a EDUCAÇÃO, sendo arte, no caso, um meio para atingir tal fim. (PARANÁ, DACE, Criação de escolinhas... jan. 1969).

Os objetivos do projeto paranaense de arte na educação são muito similares aos da Escolinha de Arte do Brasil, e, como aquela instituição, têm como referenciais as idéias de Read e Lowenfeld. A principal diferença entre estas propostas é o direcionamento que a DACE e o Departamento de Cultura dão à aplicação da escolinha de arte. Enquanto a EAB nunca se bateu pela inclusão das escolinhas no sistema público de ensino — ao contrário, sempre o identificou como um ambiente avesso ao estímulo da criatividade — o projeto paranaense pretendeu transformá-lo, mesmo que para isso tenha precisado impor sua proposta a um ambiente marcado e condicionado pelas práticas instituídas. Ao final do documento, procurando evitar equívocos na condução do processo, a DACE incluiu um ante-projeto, um modelo de redação para as portarias que deveriam criar futuramente as escolinhas de arte em cada grupo escolar.

As escolinhas de arte apresentadas ao Secretário de Educação neste relatório tornaram-se as primeiras oficializadas pela DACE. A estas se juntariam, pouco depois, as escolinhas do Grupo Escolar General Rondon na cidade de Campo Mourão e a do Grupo Escolar Leôncio Correia em Curitiba, totalizando, em 1969, 13 escolinhas de arte reconhecidas e autorizadas pela SEC. O projeto de arte na educação conquistava o seu lugar institucional, instalava núcleos de difusão de sua ideologia e teria agora uma chance de dar forma ao seu discurso.

3.1 É TEMPO DE CULTURA: UMA ESCOLINHA DE ARTE EM CADA CIDADE DO PARANÁ

O ano de 1969 ofereceu à DACE oportunidades importantes para divulgar as atividades de seu setor de Arte e Educação. Durante o mês de outubro, a administração do governo Paulo Pimentel organizou um evento denominado *Tempo de Cultura*, que pretendeu estender promoções culturais às principais cidades do Estado. Promovido pela SEC e pelo Departamento de Cultura, foi classificado pelo Secretário de Educação Cândido M. Oliveira como uma “experiência inédita de alta significação para a construção do futuro do Paraná” (PARANÁ, Tempo de Cultura,

1969). Num esforço de “interiorização e popularização da cultura”, durante cinco dias as mais importantes atividades artístico-culturais paranaenses seriam apresentadas em cada cidade. Acreditava o secretário que:

Com isso, as populações interioranas se integram no grande movimento cultural que o Estado do Paraná está liderando em âmbito nacional através de promoções de vulto (Festival e Curso Internacional de Música, Concurso Nacional de Contos, Salões de Artes Plásticas, incentivo ao Teatro, festivais folclóricos, etc.) Todo o esforço que o Governo emprega será, agora, distribuído em doses maciças às comunidades do interior. E nesse tempo, “Tempo de Cultura” que o Paraná está vivendo, temos a certeza que serão lançadas as bases para acelerar o processo de seu desenvolvimento, porque, de fato, aqui se edifica agora o futuro do Brasil. (PARANÁ, Tempo de Cultura, 1969).

O jornal *Tribuna do Paraná* divulgou em 3 de novembro de 1969 que o *Tempo de Cultura* já havia atingido mais de 50 mil pessoas e que no primeiro semestre a campanha havia percorrido as cidades de Ponta Grossa, Foz do Iguaçu, Palmas, União da Vitória, Maringá e Londrina, tendo feito inclusive uma “apresentação especial” em Assunção, a convite do Governo Paraguaio. Também esteve em Bela Vista do Paraíso, Jacarezinho, Campo Mourão e Pato Branco, realizando o primeiro concerto de piano da história do Município.

A DACE participou do evento realizando palestras sobre Arte na Educação, expondo trabalhos de crianças de escolinhas de arte de Curitiba e organizando escolinhas de arte com aulas práticas de desenho, pintura, modelagem e colagem para crianças de escolas primárias de cada região. Apresentou, no folder do evento, o curso de aperfeiçoamento de professores normalistas dirigido por Guido Viaro em 1952 e o Centro Juvenil de Artes Plásticas como as origens das atividades paranaenses em arte na educação. Citou também o trabalho da professora Lenir Mehl, como diretora da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná e ainda coordenadora do curso de formação de normalista em substituição a Viaro. Finalmente introduziu o CAPE como uma continuidade do trabalho daqueles dois educadores.

A participação da DACE no *Tempo de Cultura* tinha como objetivo divulgar o CAPE e a proposta das escolinhas de arte

devido à valiosa contribuição que as mesmas trazem para a educação dos jovens, concorrendo suas atividades livres e criadoras para a formação de personalidades mais de acordo com o dinamismo da época atual. (PARANÁ, Tempo de Cultura, 1969).

As atividades eram apresentadas aos Inspectores Regionais de Ensino como pretendendo:

[...] despertar o interesse de alunos de cursos de Pedagogia, Escolas Normais, professores primários e educadores em geral, demonstrando a importância da Escolinha de Arte como meio para a Educação Integral, mostrando também, o que se faz no Paraná em relação a Artes Plásticas na Educação. (PARANÁ, DACE, Ofício ao Inspetor... set. 1969).

Nesta ocasião, foi divulgado o funcionamento de 16 escolinhas de arte, dirigidas por professoras especializadas pelo CAPE:

MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO	PROFESSOR RESPONSÁVEL	ANO DE CRIAÇÃO
Curitiba	G.E. São Nicolau	Ignês C. Bittencourt	1966
Curitiba	Escola para Surdos "Epheta"	Maria Eduarda Duarte	1967
Londrina	Escolinha de arte	Maria Carmelita V. Magalhães	1967
Castro	Escolinha de Arte "Pequeno Polegar"	Nair Zahdi	1967
Curitiba	G.E. Rio Branco	Carmen Braga Pacheco	1968
Curitiba	C.E. Sebastião Paraná	Lana Tissot e Maria Luisa Piccoli	1968
Curitiba	Escola Sócio-Cultural da Fontana	Gilda E. Belczak e Icléa Rodrigues	1968
Maringá	Escolinha de arte	Aparecida Gonçalves	1968
Londrina	Escola Presbiteriana Independente	Maria Carmelita V. Guimarães	1968
Curitiba	G.E. Prieto Martinez	Leony B. Moura	1969
Curitiba	G. E. D, Manuel da Silveira d'Elboux	Joana Kalinovski	1969
Curitiba	G. E. Julio Mesquita	Vilma Tissot	1969
Araucária	G. E. Dias da Rocha	Sandra A. Ferreira	1969
Castro	G. E. Dr. Vicente Machado	Nair Zahdi	1969
Maringá	G. E. Casas Populares	Aparecida Gonçalves	1969
Arapongas	G. E. Marques de Caravelas	Kimiko Nishioka	1969

QUADRO N. ESCOLINHAS DE ARTE CRIADAS PELO CAPE DE 1966 A 1969

FONTE: ADMINISTRAÇÃO GOVERNADOR PAULO PIMENTEL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Tempo de Cultura**. Curitiba, 1969. 1 folder.

Palestras foram proferidas pelas professoras Leony Roehrig Rutz, em Jacarezinho e Campo Mourão, Nair Bueno, em Bela vista do Paraíso, e Sonia Martins, em Foz do Iguaçu. Porém, a palestra mais extensa foi proferida pela professora Lucia Rysicz no Pequeno Auditório da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa. Além de ter sido gravada e transcrita em onze páginas datilografadas, a própria professora teve o cuidado de conferir e assinar a transcrição, demonstrando

o preocupação com o registro das opiniões emitidas. Lucia Rysicz, como já comentado anteriormente, foi a primeira aquisição da DACE e a única colaboradora de Ivany Moreira de 1965 a 1968. Sua palestra define os objetivos do CAPE e das escolinhas de arte, demonstrando sem rodeios o propósito da presença do projeto de arte na educação no evento Tempo de Cultura⁵²:

A finalidade de nossa palestra de hoje e de toda a programação “ARTE NA EDUCAÇÃO” é a difusão das Escolinhas de Arte. Queremos que a idéia se difunda, que se expanda, que cada cidade do Paraná possua ao menos uma professora especializada e treinada para dirigir uma Escolinha de Arte. Ao fazerem o Curso de Artes Plásticas na Educação, da Casa Alfredo Andersen as professoras são dirigidas no sentido de se tornarem líderes. Então, se cada cidade tiver uma Escolinha de Arte, se tiver um elemento especializado, este elemento organizará em torno de si outras Escolinhas, todo um movimento, interessando outros professores que queiram se especializar.

Também queremos, na palestra de hoje, dizer dos objetivos das Escolinhas de Arte, por que Escolinhas de Arte. Não é gratuitamente que vamos instalar Escolinhas de Arte. Elas têm uma razão de ser.

E também, toda essa programação visa a divulgação do Curso de Artes Plásticas na Educação, da Casa Alfredo Andersen. É um curso que não precisa, propriamente, de divulgação. Não precisa no sentido de que em primeiro lugar, não temos lugar para muitas turmas. Em segundo lugar, não nos interessa ter muitos alunos. O que interessa, isto sim, e digo-o para estas jovens que estão me ouvindo é que sejam alunas interessadas, que haja um pensamento profundo de cada professora normalista que se queira especializar, para que depois se sinta integrada no trabalho, compreendendo que a finalidade é ser uma orientadora de Escolinha de Arte, não apenas uma professora, mas orientadora no sentido mais amplo do termo. (RYSICZ, Tempo de Cultura, 1969).

Lucia Rysicz ressalta o caráter quase missionário das professoras formadas pelo CAPE; refere-se a um “movimento”, alimentado pelo trabalho regional daquelas professoras treinadas, que, ao se transformarem em especialistas orientadoras, não seriam mais “apenas” professoras. No discurso de Rysicz identificamos os pontos fundamentais nos quais se apóia o projeto da DACE: a formação do especialista, suas novas práticas e seu lugar de trabalho.

Quando GOODSON (1990) se ocupa de estudar os padrões de explicação e evolução das matérias acadêmicas, identifica movimentos estratégicos que buscavam legitimar grupos bem colocados em termos de poder em determinado momento. Observa também que o conhecimento escolar produzido por esses grupos prevalece sobre aquele conhecimento praticado por outros grupos menos influentes. O projeto de arte na educação, que em 1969 se apresentava como um

⁵² Nesta citação as letras maiúsculas, aspas e trechos sublinhados foram transcritos como no original de Lucia Rysicz.

movimento, estudou cuidadosamente suas estratégias de forma a progressivamente legitimar seu próprio espaço institucional. Para inserir novas práticas pedagógicas na escola primária, procurou formar um especialista que, detentor deste novo conhecimento, seria o único habilitado para esta nova área. Suas habilidades necessitavam de um espaço específico — estranho ao antigo espaço escolar — que, por exigências do processo pedagógico, não poderiam ser postas em prática na sala de aula tradicional. Porém, para vencer as resistências, foi preciso, além das estratégias impositivas do poder, sensibilizar e arregimentar aliados. Colocando-se como um movimento, o projeto de arte na educação assumiu características redentoras baseadas na proposição de que a arte detém o poder de libertar o educando e contribuir para a formação de sua personalidade.

Lucia Rysicz define o contexto de fins da década de 1960 como condicionado por uma vida apressada, marcada pelo individualismo e pela competitividade. O “homem atual” não enriquece seu espírito, e, sim, assemelha-se a uma engrenagem, dominado pela máquina e a técnica. Comentando a responsabilidade da família na educação de suas crianças, dirige-se a uma platéia composta na sua maioria por professoras:

Pois, pensem assim, vocês que serão mães, constituirão família, já lhes passou pela cabeça como orientarão os seus próprios filhos, que direção darão a eles, se se preocuparão com seu bem estar físico, com a sua aparência, com a sua possibilidade de vencer na vida ou se preocuparão com algo mais. Uma criança pequena estará dependendo de vocês — serão capazes de lhe dar uma direção melhor para que ela se torne mais humana? (RYSICZ, 1969, p.3).

A preocupação com a formação da personalidade da criança embasa o discurso que procura legitimar a proposta de arte na educação da DACE. Tornar a criança mais humana e cultivar sua sensibilidade inata seriam o antídoto contra o materialismo do mundo moderno, que transforma os homens em “uma massa amorfa”, da qual muitos poucos se destacam. Ao professor cabe a grande responsabilidade — a missão — de proteger as crianças de um futuro que as transformará em adultos pobres de espírito e sem nenhuma criatividade. Este professor trabalhará na escola, que precisará ser transformada para que a educação possa reformar a sociedade. Mais uma vez o projeto paranaense de arte na educação demonstra sua opção pela transformação da escola pública, estratégia não demonstrada pelos educadores ligados à Escolinha de Arte do Brasil e ao

Movimento Escolinhas de Arte, que dirigiam seu trabalho para a formação do professor mas optaram por um caminho independente, pelo menos até a Lei 5.692 de 1971.⁵³ Lucia Rysicz — e a DACE — comungam dos mesmos ideais que direcionam o movimento nacional de escolinhas de arte. São, também, insatisfeitos com a escola, mas acreditam que a arte pode conviver com o cotidiano escolar; mais que isso, pode colaborar para sua transformação. A escola, com seus processos pedagógicos considerados inibidores da personalidade, precisa mudar, e o professor, para ser o agente desta transformação, deverá ser treinado e habilitado para esta tarefa:

Além da família, vocês sentem a preocupação da escola; ela tem uma preocupação extraordinária para com a pessoa. Mas, essa preocupação visa, simplesmente, dar conhecimentos. São raros os professores que se preocupam em abrir possibilidades maiores a seus alunos. Preocupam-se exclusivamente, mesmo que não o confessem, em dar a matéria, cumprir o programa, ser honestos consigo mesmos, fazer com que o aluno passe no exame, dar-lhe maiores possibilidades intelectuais. Desde o curso primário colocá-lo na trilha do raciocínio lógico, na abstração, e tudo isso com uma pressa, com uma vontade que a criança vença logo o caminho, que termine o curso, que se torne adulta e vá para a frente.

E a escola, nesse seu trabalho, como a família, contribui, justamente, para que mais tarde essa criança entre naquela massa comum, sem horizontes. Dificilmente alguém pensa que aquela criança, não a classe toda, mas aquela criança é uma personalidade. Dificilmente alguém pensa em dar-lhe oportunidades — a ela que é tão diferente das outras. Não. Terá que ter as mesmas lições, estudar da mesma forma, consultar os mesmos livros, alcançar a mesma nota, passar no mesmo exame.

A nossa tendência é a de igualar. De dar um molde, colocar a criança dentro dele e fazer com que aquela criatura viva, apertada como for, dentro daquele molde. (RYSICZ, 1969, p. 4).

As argumentações do projeto arte na educação atraíam aqueles que confiavam que o cultivo do espírito e o desenvolvimento da sensibilidade trazem benefícios ao desenvolvimento da personalidade. Com certeza na platéia estavam presentes professoras que concordavam com a necessidade de mudanças nos métodos pedagógicos do ensino público, mas as críticas dirigidas à escola poderiam, por outro lado, atingir também aqueles professores que confiavam no trabalho que desenvolviam, e que considerariam as críticas feitas à escola como críticas ao seu próprio papel. É provável que parte das resistências enfrentadas pelo CAPE dentro dos grupos escolares fossem provocadas por críticas como as vistas

⁵³ O *Movimento Escolinhas de Arte -MEA* — movimento nacional que pretendia difundir as escolinhas de arte no Brasil — promoveu dois encontros nacionais, o primeiro em 1961 e o segundo em 1972. Nas conclusões do segundo encontro não se discutiu a inclusão das escolinhas no ambiente escolar na forma como pretendeu o grupo paranaense, mas se debateu a reinterpretação da experiência da acumulada pela EAB e o MEA em termos curriculares e de metodologias para a educação artística. (INEP, 1980, p.80)

acima, as quais obrigariam o especialista do CAPE a adotar um comportamento mediador frente a seus colegas não especialistas, ou seja, aqueles que não dominavam um conhecimento considerado renovador naquele momento.

Em seguida, Lucia Rysicz apresenta a proposta pedagógica das escolinhas de arte ressaltando que, ao contrário do ensino da arte para adultos, estas estarão sempre em “função da educação” (RYSICZ, 1969, p.5). Aqui o ensino da arte para adultos é claramente tratado como um processo destituído de finalidade educacional, provavelmente uma contraposição entre a prática diletante e o papel de complementação da educação que a DACE atribuía às escolinhas. Segundo Rysicz, a escolinha de arte trabalha com a escola primária porque é dedicada “à criança, quando a pessoa humana está dentro da fase mais plástica, a mais educável”. O fim da escolinha é fornecer o ambiente de que a criança necessita para se desenvolver, o que deveria ser o objetivo de todo “bom professor [...] quando esse professor é realmente um educador.” (RYSICZ, 1969, p.6).

O ambiente necessário ao desenvolvimento da criança incluía não só o espaço de trabalho diferenciado da tradicional sala de aula, como também um método que oferecesse o máximo de liberdade para a criança. O projeto de arte na educação pretendia que através da escolinha de arte a criança experimentasse a liberdade criativa, sem sofrer restrições ou direcionamentos baseados no ensino de arte convencional. A experiência vivida pela criança prevaleceria sobre o resultado do trabalho desenvolvido. Por meio deste método, a escolinha e seu professor estariam proporcionando à criança a oportunidade de desenvolver sua personalidade:

Realmente, aquele desenho, aquela pintura, aquela modelagem, não é aquilo que está ali, não é aquilo que a criança fez que importa. O que importa é aquilo que ela viveu, aquilo que olhou, experimentou do mundo de fora e depois integrou dentro de sua personalidade, assimilou e desenvolveu através do desenho, como uma expressão, mas uma expressão dela, uma expressão absolutamente pessoal. Aí então será um bom desenho.

Perguntaram-me se é possível dar nota nesses trabalhos — eu daria nota, sim. Por exemplo para aquela criança eu diria — “o seu desenho é bom.” E justificaria esse conceito para mim mesma: “é bom porque é dela, é pessoal.” Outro desenho não seria bom porque se notava ter sido influenciado diretamente pelo adulto, dirigido. Alguém lhe disse: “pinte assim”.

Então esse desenho não é mais a criança. E a finalidade da Escolinha de Arte não é a de ensinar a desenhar. Não importa se ela fez um barquinho perfeito — a vela bem desenhada. O que importa é que mesmo que ela tenha visto um barquinho com a vela branca, ela a tenha desenhado roxa — assim ela a viu, assim ela quis, assim é que ela se expressou.

Podemos assim classificar o desenho da criança, dando-lhe conceito, mas nesse sentido — aquilo que é dela e aquilo que alguém lhe impôs. (RYSICZ, 1969, p. 6).

Neste momento Lucia Rysicz aborda uma questão fundamental para as escolinhas de arte e para o projeto de arte na educação. A liberdade de concepção que a criança deveria experimentar em suas atividades artísticas é referida nas diversas experiências que associam arte e desenvolvimento infantil, conforme sistematizado por Herbert Read na década de 1940. Este mesmo conceito era descrito no texto introdutório da exposição de desenhos de crianças inglesas que Read trouxe ao Brasil, e que passou por Curitiba em 1941. A mesma argumentação levantada por Rysicz fundamentava a recusa dos desenhos de crianças brasileiras na exposição de Milão, em 1948, e baseou a proposta da Escolinha de Arte do Brasil de Augusto Rodrigues. O que chama a atenção é que dentro desta concepção de desenho de criança reside uma contradição já levantada pelo artista plástico Pablo Picasso, que assim teria se manifestado acerca da liberdade e dos desenhos de crianças:

Disse-me sempre que é preciso deixar a liberdade às crianças. Na realidade, as crianças são obrigadas a fazer desenhos de crianças. São forçadas a aprender a fazê-lo. Têm mesmo de aprender a fazer desenhos infantis que são abstratos...

Na verdade, como de costume, e com o pretexto de lhes deixar a liberdade, de não as entravar, as crianças são fechadas no seu gênero, com as suas algemas.

Uma coisa curiosa, [...] é eu nunca ter feito desenhos de criança. Nunca. Mesmo quando eu era pequeno. Recordo-me perfeitamente de um dos meus primeiros desenhos. Eu tinha talvez seis anos, ou ainda menos. No corredor da casa de meu pai havia um Hércules com a sua clava. Pois bem, sentei-me no meio do corredor e desenhei o Hércules. Mas não se tratava de um desenho infantil. Era um autêntico desenho que representava Hércules com a sua clava.” (Pablo Picasso, *In*: PARMELIN, 1968, p. 108).

Picasso, que por diversas vezes utilizou-se de soluções formais claramente inspiradas no grafismo infantil, observa a contradição presente no discurso que defendia a livre expressão da criança. Entretanto, segundo o conceito de arte infantil defendido por educadores como Viaro, Read e Lowenfeld, o artista espanhol precisa ser visto com uma daquelas crianças dotada de habilidades acima da média para expressar-se através das artes visuais, habilidade com certeza estimulada pelo pai do artista, que foi desenhista, pintor e professor Escola Provincial de Belas Artes de Málaga. O desenho ao qual Picasso se refere — datado de 1890, quando o artista

tinha 9 anos de idade e não seis, como registrado na citação acima — muito provavelmente é o que pode ser observado na imagem n. 27 :



IMAGEM 27 - PICASSO, Pablo. **Hércules com sua clava.**
Lápis sobre papel, 1890. Museu Picasso.

Este desenho denota o interesse do menino por um modelo pintura aprovado pelo pai, que desejava vê-lo como um artista de sucesso, de acordo com os padrões de fins do século XIX. Atender crianças como Picasso não seria o objetivo de projetos de arte na educação como o da iniciativa paranaense, mas esta observação recolhida por um dos biógrafos de Picasso e publicada no Brasil em 1968, contribuiu para alimentar os questionamentos acerca da arte infantil e dos métodos pedagógicos adotados por seus orientadores. Se a criança deveria criar livremente, porque era criticada por tentar reproduzir ou interpretar o mundo de modo realista? Porque não poderia se interessar pelo trabalho de artistas que utilizavam métodos de construção do espaço através da perspectiva, por exemplo? Como relatado anteriormente, este foi o motivo alegado pela pedagoga italiana que recusou todos os desenhos brasileiros encaminhados à exposição de Milão, por apresentarem soluções identificadas como resultantes de orientações de adultos com base em métodos empregados pela arte erudita. A concepção da criança como um ser livre e capaz de criar novas interpretações do mundo circunscrevia o desenho infantil e delimitava o que era ou não válido; em suma, definia os critérios

segundo os quais a criança deveria desenhar. Nada que sugerisse orientações ou o aprendizado de técnicas artísticas seria aceito como manifestação autêntica da sua individualidade. Tudo o que lembrasse a violência assimilada, por exemplo, através do cinema ou das histórias em quadrinhos, seria considerado como não condizente com o universo infantil.

Herbert Read já levantara esta questão quando procurou definir o trabalho do professor que orienta a atividade artística de crianças. Lembrava que, ao mesmo tempo em que um ambiente adequado ao trabalho artístico produziria crianças confiantes em si mesmas, traria também aspectos negativos que exigiriam do professor “um cuidado e habilidades enormes”, pois:

A criança é um animal imitativo e assimila com uma facilidade incrível, não só as idiossincrasias do professor como artista, mas também os refinamentos e maneirismos de revistas, livros e filmes de tão ampla difusão. É inteiramente impossível excluir, por completo, essas influências e talvez não seja de bom alvitre excluí-las. Mas o bom professor pode levar a criança ao reconhecimento, baseado em percepção e sensibilidade, do que é natural e espontâneo no trabalho da própria criança. (READ, 1980, p. 28).

O “bom” professor, ao mesmo tempo em que seria o guardião da liberdade de criação da criança, deveria também mantê-la distante das influências do mundo adulto, preservando um suposto estado natural passível de se manifestar através das artes. Por outro lado, é contraditório denominar como de livre expressão um processo no qual a criança deve produzir aquilo que é identificado como a manifestação própria de crianças, o que significaria, como observa Picasso, fechar esta produção em um gênero.

Lucia Rysicz, porém, reconhece a criança como parte do mundo, e a escola como uma instituição necessária à vida. Considera que a Escolinha de Arte, se realmente pretende ter uma função educadora, deverá estar presente nas escolas integrando-se com as diversas matérias escolares. O projeto de arte na educação acredita ter encontrado a formulação que permitirá, a muitas crianças, o acesso à educação integral; não apenas à oportunidade de desenvolvimento da criatividade, mas à união entre a sensibilidade e o conhecimento. Comentando a liberdade, que é o princípio das escolinhas, Rysicz parece tentar afastar dúvidas quanto à contribuição da arte para o processo educativo:

Vocês poderiam pensar: “Mas será que assim nós educaremos uma criança? Ela não tem necessidade de imposições? O mundo não é cheio de

coisas que ela deve aprender?” Aí então, na Escolinha de Arte, nós nos debatemos nesse dilema. Estamos certos? Estamos errados? Por isso a nossa experiência, por enquanto se resume, em deixar a Escolinha de Arte como uma experiência que complete a educação da criança. O mundo não perdoa — é preciso aprender a ler, escrever, contar — para viver. A vida é assim, no mundo organizado de hoje. Então, muita coisa a escola impõe à criança, porque não há outra maneira ainda de lhe dar uma possibilidade de se educar de se instruir.

Então, nós deixaríamos a Escolinha de Arte ao lado da Escola, até mesmo em horário contrário ao das aulas, para que, se aqui ela recebe instrução principalmente, se há necessidade de um pouco de imposição, porque urge o programa, o tempo passa, é necessário mandar a criança para o Ginásio — ali, na Escolinha de Arte, nós lhe daríamos mais liberdade, onde ela equilibraria sua educação mais de conhecimentos, com uma outra mais dirigida para a liberdade, mais experiências dos sentidos, experiências integradas pela afetividade, pelo sentimento; mais sensibilidade.

Parece-me então que haveria o desejado equilíbrio. Parece que a Escolinha de Arte pode ser (digo sempre “parece”, “pode ser”, porque tudo isso são hipóteses, a provar ainda, apesar das muitas experiências já feitas) parece que ela daria aquele equilíbrio que falta ao homem de hoje fazendo-o mais criador, mais dono de si mesmo, mais capaz assim, de fazer de sua vida aquilo que ele quer fazer e não o que os outros lhe impõem.

Não sei se estou me expressando bem, mas vocês já devem ter percebido que estamos pretendendo com a Escolinha de Arte uma coisa muito simples ao mesmo tempo que uma coisa muito mais ampla do que poderia parecer à primeira vista. (RYSICZ, 1969, p.6).

A eficiência do projeto parece depender de sua confirmação prática daí o trabalho de convencimento dos diretores e a necessidade de despertar o interesse das professoras. Se a escolinha de arte pretende funcionar dentro dos grupos escolares e não é possível negar o sistema instituído e seus métodos, é preciso encontrar um equilíbrio entre a liberdade necessária ao exercício criador e a “imposição” do programa de ensino. Considerado aqui como incompleto, o ensino regular deveria ser complementado pela escolinha de arte, apresentada como a proposta que traria o equilíbrio necessário à formação da personalidade do educando. Rysicz procura afastar a idéia de que o projeto de arte na educação represente uma ameaça aos métodos tradicionais de ensino, o que aumentaria as dificuldades para a implantação das novas propostas. Por ser algo que está faltando, não vem para transformar os procedimentos já existentes, mas sim para complementar e contribuir para a educação do aluno.

A escolinha de arte pretende propiciar à criança a liberdade que lhe é negada na escola regular, baseada unicamente na transmissão de conhecimento. A liberdade de criar, de viver experiências emocionais que despertem a sensibilidade, deverá formar um adulto mais seguro de si, melhor preparado para enfrentar um mundo de imposições e mais capacitado para transformá-lo. Porém, é preciso que a

escola muda, permitindo que a criança tenha a liberdade de criar através de arte sem a necessidade de condicionar-se à representação do mundo real. Neste ponto, Lucia Rysicz admite que, muito embora a afirmação da criança como um ser capaz de atos criativos seja “muito criticada pelos psicólogos” (RYSICZ, 1969, p. 7), é preciso modificar-se o olhar sobre sua manifestação artística. Respeitar sua imaginação significa não esperar que a “casinha” que desenhou se pareça com uma casa real ou que a cara do seu palhaço esteja pintada de branco apenas porque tradicionalmente os palhaços pintam o rosto com esta cor. A realidade da criança é outra e cabe ao professor

gostar da criança, procurar compreendê-la, acompanhar seu desenvolvimento, para então perceber o valor que tem tudo aquilo que ela nos conta através do desenho ou do seu incipiente linguajar, das suas formas de expressão, todas” (RYSICZ, 1969, p. 7).

Procurando contestar a preocupação excessiva da escola tradicional com o desenvolvimento do raciocínio lógico, Rysicz faz referência a um trecho do livro *Educación por el arte*, de Herbert Read, no qual o autor procura desmistificar o antagonismo existente entre arte e ciência:

Read faz uma comparação dizendo assim: que a arte e a ciência são, em essência, a mesma coisa. Não há necessidade de se dizer: você pinta, você vai ser artista; você experimenta, você vai ser cientista, porque a realidade é uma só. Só que a arte, diz Read, é a representação da realidade e a ciência, a explicação dessa mesma realidade. Enfim, a realidade é uma só. A maneira de encará-la é que é diferente. E a criança tem muito mais facilidade, quando ainda é pequena, de representar do que explicar. (RYSICZ, 1969, p. 8).

A proposta dos educadores da DACE aproxima-se muito dos conceitos defendidos por Read, que via na arte um instrumento de reforma das sociedades e promotor da paz no período da chamada *guerra-fria*. Read batia-se por “uma revolução moral” que anularia o niilismo — responsável pelas guerras modernas — que teria liberado “os instintos predatórios latentes da humanidade” que “só podem ser evitados com uma revolução na base social da consciência humana”⁵⁴ (READ, 1986, p. 137). Inicialmente um colaborador da Unesco, Read, durante a década de 1960, dirigia críticas ao conceito de educação adotado por esta instituição. Argumentava que as guerras não seriam evitadas com “fichários e bibliotecas, com filmes documentários e a circulação de livros sobre o assunto.” (READ, 1986, p.136),

⁵⁴ Esta citação foi retirada do livro *A Redenção do Robô: meu encontro com a educação através da arte*, edição brasileira de 1986, mas foi publicada pela primeira vez por *Trident Press Inc.*, New York, em 1966.

mas sim com uma profunda revolução em bases morais que agisse sobre a consciência dos homens:

Essa revolução moral não estará assegurada com propaganda intelectual dirigida a mentes já corrompidas além de qualquer possibilidade de redenção ou resgate. Uma revolução moral é uma reorientação total da personalidade humana, e pode ser assegurada apenas por dois métodos, a que se pode chamar 1) integração, e 2) educação. (READ, 1986, p.138).

Read considerava que, para a promoção da saúde pessoal e social, seria necessário:

Algum método de conduzir as energias destrutivas do homem para canais positivos, criativos, de forma a não resultarem sentimentos de frustração. Esse método é conhecido por alguns psicólogos como “sublimação” e por outros com “integração da personalidade”, e essa sublimação ou integração constituiria uma fase normal da educação — um processo natural que toda pessoa sofreria sem tensões ou compulsão. (READ, 1986, p. 138).

Baseando-se em Platão, Herbert Read via as atividades estéticas como os meios essenciais para promover o sentido de bondade de que se compunha o ser humano e atingir a harmonia e o ritmo encontrados na natureza. Seria preciso uma reformulação da educação que recuperaria o estado de equilíbrio perdido sob a ação do mundo material promovendo um mundo de harmonia:

Porém, a liberdade criativa no interior desse mundo de harmonia — isso é uma realização individual, produto de longo exercício em disciplinas estéticas: poesia, dança, teatro e artes plásticas. Essas disciplinas deveriam começar a ser praticadas na primeira idade — no maternal e no jardim de infância —, e deveriam constituir as disciplinas básicas subjacentes a cada esfera do conhecimento e da educação. (READ, 1986, p.139).

Para Read, todos nascemos artistas, mas somos convertidos em cidadãos insensíveis por uma sociedade burguesa que nos deforma durante o processo de educação “de uma maneira tal que nossos corpos já não podem expressar-se com movimentos e sons naturais e harmoniosos” ou “somos psiquicamente deformados porque se nos obrigam a aceitar um conceito social de normalidade que exclui a livre expressão dos impulsos estéticos” (READ, 1951, p. 205).

A preocupação com a formação da personalidade da criança está na base do projeto de arte na educação, assim como em seus objetivos mais amplos que sugerem a transformação da própria educação. O respeito à livre expressão da criança pretende não só torná-la mais segura como pretende torná-la um adulto capaz de transformar o mundo através de atitudes mais sensíveis. O discurso de Read, que ataca a escola como a educação transmissora de conhecimento, também

pode ser encontrado na argumentação de Rysicz, muito embora necessite ser atenuado uma vez que a DACE propunha-se a trabalhar institucionalmente. Não seria possível assumir a posição do filósofo britânico que acreditava ser “mais fácil desativar os exércitos e as forças navais do mundo que as forças que administram nossos sistemas educacionais. Deve-se deixá-las perecer de morte natural.” (READ, 1986, p. 140). Read confiava que, em locais isolados e inesperados, brotariam novas instituições, novos métodos de educação e pedagogos inspirados que seriam os precursores de uma nova civilização (READ, 1986, p. 140). Citando o dramaturgo tcheco Karel Capek, que via o homem transformado em robô, Read via as máquinas transformadas em homens — numa época em que a automação ameaçava dominar os processos produtivos — e perguntava-se que motivos trariam significado para a existência humana. Temendo o declínio das faculdades especificamente humanas, acreditava que seria preciso o estímulo das sensibilidades através do lazer:

Em desespero de causa, recorreremos agora a essa panacéia universal, a educação. Uma vez que não necessitamos uma educação generalizada do tipo prático ou vocacional, devemos buscar a educação para o lazer. A arte é o ator ideal para o papel de redentor, daquele que resgata. Mas é essa sua função adequada? Será “educação” a palavra adequada para um processo que deve dizer respeito antes ao adulto que à criança? (READ, 1986, p. 95).

O filósofo britânico põe em dúvida a expressão “educação” quando aplicada ao adulto; neste caso, preferia referir-se a ela como “transformação”, o que descreve mais propriamente seus desejos de reforma social. O termo “educação” seria mais adequado para nos referirmos à criança, “um ser tenro e instável” sem hábitos arraigados e ainda sem lugar definido no mundo (READ, 1986, p.96). Estas esperanças alimentaram projetos como o da Escolinha de Arte do Brasil e o de arte na educação dos educadores paranaenses, os quais acreditaram que a criança teria mais facilidade para sentir e expressar o mundo em que vive através da manifestação artística, não para se tornar um artista quando adulto, mas, sim, segundo Rysicz, para formar:

sua personalidade, criadora, aquela personalidade que lhe dará oportunidades, depois, quando ela se dirigir para a engenharia. Ela nunca será um engenheiro apenas, mas um engenheiro criador, como poderá ser uma dona de casa criadora. Poderá ser apenas uma moça que, no seu vestuário, na maneira de ser, de dizer, como o engenheiro na maneira de construir, de projetar — serão eles mesmos. E é isto que importa. Isto faz com que as pessoas percam aquela maneira cinzenta de se identificar com

a multidão e adquiram face própria, sobressaindo como individualidades. (RYSICZ, 1969, p.8).

Assim como em Read, em Ryszcz a redenção do homem “robô” só poderia se concretizar através da imaginação criativa. A DACE apresenta a escolinha de arte como uma proposta de renovação da educação, como fator de transformação da escola e conquista da eficiência que permitirá atingir a educação integral. No projeto arte na educação, parece não haver incompatibilidades entre os métodos pedagógicos tradicionais e a liberdade, muito embora os espaços destas práticas sejam distintos. A criança é vista como parte do mundo, e a educação transformada pela arte fornecerá a esta criança o equilíbrio necessário para a vida criativa dentro da sociedade:

Aí esta, a nosso ver, a razão da Escolinha de Arte ser fundamental para a educação da criança. Ela tem aí a sua razão de ser, porque ela permite que a criança viva no mundo que a rodeia, sinta o mundo, experimente-o e o reproduza através da Arte. Então, ela vai crescendo, os seus centros nervosos se organizam, há mais conexões, ela sente, cheira, vê, corre — tantas experiências que lhe dão oportunidade de se desenvolver, criando mais caminhos para melhor pensar, para melhor raciocinar (RYSICZ, 1969, p.8).

É possível identificar no projeto da DACE a crença na capacidade da arte de reconstruir o mundo social. A prática da arte não é mais vista como exclusividade de artistas, mas como apaziguadora dos impulsos competitivos e agressivos que conduzem ao desentendimento e à despersonalização, um elemento capaz de harmonizar o indivíduo e instaurar a ordem pela educação e a arte. Para combater o materialismo, busca estimular a sensibilidade do educando, procurando ajudá-lo a compreender o mundo em que vive, ou seja, organizar o caos produzido pela vida moderna. Segundo o sociólogo francês Roger BASTIDE (1971, p. 189), quando a arte produz interpretações da morte, tenta, através de um sacrifício simulado, tornar compreensível a desordem:

Em suma, cada vez que a sociedade se encontra em presença de sentimentos que pela sua própria intensidade são perigosos para a vida social, reage espontaneamente, aí inscrevendo uma ordem: o êxtase, o abraço, a matança, tudo se transforma em dança e música. Exatamente como o indivíduo que, acabrunhado por um sofrimento insuportável, senta-se ao piano e começa a tocar; então suas vísceras, seu coração, seus músculos disciplinam com o ritmo mágico o caos e a desordem, e o desespero muda-se docemente em melancolia.

O mito de Orfeu encantando os animais ferozes encontra aqui a sua verdadeira significação, a de humanização do tumulto religioso; as artes plásticas continuam essa tarefa: aprisionam o sagrado, localizam-no na

pedra ou na madeira, o que diminui o misticismo do resto da natureza, tornando-o mais próximo de nossa humanidade. (BASTIDE, 1971, p. 189).

O evento *Tempo de Cultura* representou um importante momento de divulgação da tarefa quase missionária de Ivany Moreira e Lucia Rysicz, permitindo que, através de palestras como a de Rysicz e das escolinhas de arte que foram organizadas em cada cidade durante os eventos, fosse possível aproximar o projeto de professores e diretores de grupos escolares. Porém, naquele mesmo ano, seria organizado em Curitiba outro evento de suma importância para o projeto da DACE, o *I Seminário do Ensino Paranaense* – I SENPAR, para o qual Ivany Moreira, Lucia Rysicz e Icléa Guimarães Rodrigues redigiram um documento, apresentado como Tese, defendendo a regularização das escolinhas de arte no Paraná. Organizado pela Secretaria da Educação e Cultura, o evento teve lugar de 13 a 20 de dezembro de 1969 e representou o reconhecimento para os anos de trabalho pela implantação das escolinhas de arte no Paraná. Em seguida procuraremos analisar este documento que possibilitou a inclusão das escolinhas de arte e do programa de arte na educação entre as metas do Governo de Estado a partir de 1969.

3.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO NO I SEMINÁRIO DO ENSINO PARANAENSE

Em janeiro de 1969, a chefe da DACE encaminhou ao Diretor do Departamento de Cultura da SEC uma solicitação para que

sejam tomadas providências quanto às possibilidades de uma Portaria que determine a criação de Escolinhas de Arte nos Grupos Escolares que possuam no seu quadro de professores, elementos especializados pelo Curso de Artes Plásticas na Educação. (DACE, 11 jan. 1969).

Quase um ano antes, o mesmo diretor do Departamento de Cultura, Ennio Marques Ferreira, solicitara ao Secretário de Educação e Cultura que, dadas a regularidade do CAPE e a necessidade de aproveitar ao máximo esses professores que já atuavam nas “suas unidades de ensino”, os diplomas fornecidos pelo curso fossem registrados na divisão competente da Secretaria de Educação e Cultura. Ferreira requeria “a abertura de um cadastro específico ao registro de diplomas dessa especialização: diploma de professor especializado em Artes Plásticas para ensino no nível pré-primário e primário.” (DEPARTAMENTO DE CULTURA, 06 abr.

1968). O projeto, inicialmente embasado na Escolinha de Arte do Brasil, empenhava-se agora em conquistar um lugar privilegiado no currículo escolar.

Ivany Moreira, Lucia Rysicz e Icléa Guimarães procuraram não só manter o controle sobre as escolinhas de arte já em funcionamento, como desenvolveram estratégias para ampliar a presença da arte nas escolas, ou, conforme suas próprias palavras, atingir a “Educação Integral da criança”. O projeto ganhou forma mais definida quando foi apresentado, em tom de manifesto, no *I Seminário do Ensino Paranaense*, em 1969, elaborado e assinado pelas três educadoras com o título de “Arte na Educação” e com o seguinte subtítulo: “Das possibilidades da Escolinha de Arte integrada ao currículo da escola”. Dirigiam-se à faixa etária de 4 a 11 anos e tinham, como hipóteses ou argumentação, que “a escola, para atender a sua função educativa, não pode prescindir em seu currículo de atividades livres e expressivas que dêem à criança maiores possibilidades criativas, permitindo o seu pleno desenvolvimento” (RYSICZ; RODRIGUES; MOREIRA, 1969).

Partindo do princípio de que seria preciso conhecer esta criança e sua natureza, o documento inicia com uma análise psicológica das condições em que esta se desenvolve e é finalmente entregue à escola. Considerando o homem como um ser criador, enquanto as “conquistas da técnica” serviam ao seu bem estar, “tudo ia bem”, porém o avanço da tecnologia teria contribuído para que o homem se tornasse “um instrumento passivo, aceitando tudo o que lhe era oferecido, sem pensamento próprio, sem originalidade”. As autoras conduzem uma argumentação que considera o progresso tecnológico uma ameaça à criatividade. Abordando em seguida a Escola Primária, o documento faz críticas aos programas das escolas que teriam se tornado muito amplos, resultado de um aperfeiçoamento que esqueceu o principal: “a criança como ser humano, com suas possibilidades, suas necessidades. E o desenvolvimento harmonioso dessas possibilidades faz pelo bem estar o progresso da humanidade”. Acreditando que para “assegurar a continuidade e progresso da raça humana, precisamos mudar os objetivos da educação”, o texto considera que a Escola Primária “deverá ampliar sua função educativa, numa continuidade à educação no lar dando à criança ambiente estimulante, onde possa ter liberdade, possa continuar ativa e indagadora para dar plena expansão a suas potencialidades” (RYSICZ; RODRIGUES; MOREIRA, 1969, p. 5).

A forma de ampliar esta função seria a presença da arte dentro da escola. Ivany e suas colegas consideram a arte como o instrumento que proporcionaria à

criança expressar-se e exercitar o ato criativo. Na quinta parte do documento, as Escolinhas de Arte são apresentadas como a estratégia para “introduzir a Arte no currículo da escola”, com base na lei estadual n. 4978 de 5/12/1964, que previa a “educação artística” entre as funções da Escola Primária. Neste momento, as autoras discordam do texto da lei e apresentam objetivamente sua proposta de trabalho:

Não sabemos qual seria o pensamento dos autores da Lei quando usaram a expressão “educação artística”. Nossa interpretação estará ligada ao que nos ensina a psicologia da criança: educação artística não se refere a ensiná-la a desenhar, cantar, representar, mas permitir que ela use as mais variadas formas de Arte, como meio de criar, expressar-se, atividades essas que lhe garantirão maiores possibilidades de sentir, perceber, imaginar, pensar, e sendo as atividades feitas com base em grupos livres, socializar-se. (RYSICZ; RODRIGUES; MOREIRA, 1969, p.6).

A proposta deixa evidente que tem como base o desenvolvimento da personalidade da criança e não sua formação como artista ou apreciador de arte. Não tem como objetivo a arte, e sim a criança. Por isso pretende a “Escolinha de Arte dentro do currículo escolar, para criar na escola um ambiente que contribua para a educação integral”. Com base na experiência desenvolvida em suas escolinhas já instaladas, o CAPE e a DACE propõem a criação das Escolinhas de Arte em “horário contrário ao das aulas em classe”, com professor especializado, local adequado e condições físicas mínimas para seu funcionamento. O professor deveria “antes de mais nada ser um orientador, cômico de suas responsabilidades de educador. Será necessário que tenha especialização [...] não para ser artista, mas para poder sentir e integrar em si a criatividade e a livre-expressão” (RYSICZ; RODRIGUES; MOREIRA, 1969, p.8).

O termo “livre-expressão”, já utilizado por Herbert Read, foi bastante difundido durante as décadas de 1960 e 1970, passando a identificar um método de trabalho que produziu esvaziamento de conteúdo das aulas de arte e desorientação dos próprios professores. Para o projeto de arte na educação e mesmo para a Escolinha de Arte do Brasil, representava a idéia central de seus projetos pedagógicos, sem a qual não seria possível sustentar o exercício de liberdade que propunham. Uma vez que não havia o objetivo de formação artística, esperava-se que a criança, manifestando-se livremente sem nenhum condicionamento e

orientação, retirasse deste exercício o amadurecimento emocional necessário para a formação de sua personalidade.

As autoras apresentam uma definição de “educação integral” — uma das principais finalidades do projeto — quando fazem a crítica da escola primária e colocam a necessidade de “ampliação” da sua função educativa. O que realmente importava é que a educação permitisse à criança “a saúde física, fazendo-a conhecer e cuidar de seu corpo, base de suas ações como indivíduo” e “a saúde mental que contribuirá para sua felicidade pessoal, de suas relações com o grupo e lhe permitirá fazer evoluir harmoniosamente o seu intelecto. E isto lhe será possibilitado pela EDUCAÇÃO”. Desta forma, a Escolinha de Arte seria “o ambiente propício para a livre expressão criadora, integrando o currículo da Escola Primária, é o objetivo que levará à EDUCAÇÃO INTEGRAL”⁵⁵ (RYSICZ; RODRIGUES; MOREIRA, 1969, p.8).

A proposta das Escolinhas de Arte tem objetivos bastante ambiciosos, pretendendo mesmo transformar os fundamentos da Escola Primária. Na última parte deste documento, as autoras listam suas proposições que procuram, de forma ampla, garantir não apenas a permanência das escolinhas já existentes, mas o reconhecimento de um campo profissional para o professor especialista em arte na educação:

- 1 - Que seja definida uma política dos responsáveis pela educação no Paraná, em relação à criação e manutenção das Escolinhas de Arte junto às escolas primárias, adotando um plano piloto para a instalação das mesmas em todo o Estado, de acordo com as possibilidades de pessoal especializado.
- 2 - Que seja regulamentada a criação de Escolinhas de Arte oficiais.
- 3 - Que a Escolinha de Arte, uma vez instalada e oficializada, não possa deixar de funcionar, devendo a responsabilidade de seu funcionamento ser encargo da direção da Escola, subordinada ao serviço especializado sobre Arte na Educação da Secretaria de Educação e Cultura.
- 4 - Que cada Escolinha tenha salas próprias, independentes do corpo da Escola, para dar um cunho de liberdade às crianças.
- 5 - Que haja um serviço de supervisão e inspeção de Escolinhas particulares, visando a manutenção dos objetivos.
- 6 - Que o professor orientador de Escolinha de Arte seja especializado em um dos setores de Arte na Educação.
- 7 - Que se valorize os Cursos de Especialização em Artes Plásticas, Música, Teatro e outros, dando-lhes possibilidades de sobrevivência e de melhoria em suas condições de funcionamento.
- 8 - Que se permita um planejamento quanto à escolha ex-ofício de no mínimo, a metade dos candidatos a orientadores em Escolinha de Arte.
- 9 - Que sejam dadas condições ao professor especializado em pertencer a um quadro próprio, a título de gratificação.

⁵⁵ As expressões aqui citadas em caixa alta encontram-se escritas desta forma no texto consultado.

10 - Que, a cada professor especializado seja permitido exercer a função para a qual foi especializado.

11 - Que aos professores não especializados, que atualmente dirigem Escolinhas de Arte, seja permitido fazer o Curso.

12 - Que a especialização do professor seja obrigatória, tanto para as Escolinhas do Estado quanto para as particulares. (RYSICZ; RODRIGUES; MOREIRA, 1969, p.9).

As proposições apresentadas ao I SENPAR pretendiam a consolidação do projeto de arte na educação em todo o Estado. A DACE desejava garantir não só a continuidade das escolinhas já existentes, como também o controle sobre as escolinhas que seriam criadas, inclusive as particulares. A responsabilidade pelo funcionamento da escolinha de arte recairia sobre os diretores dos grupos escolares que prestariam contas ao setor de Arte na Educação da DACE, órgão responsável pela supervisão das instalações e da fidelidade aos objetivos do projeto. Só poderiam orientar as escolinhas de arte professores especializados, mesmo as particulares, o que denota a delimitação de um campo profissional específico que se pretendia regulado por quadro próprio na estrutura administrativa do Estado. Estas medidas procuravam estabelecer uma posição segura tanto para o CAPE quanto para as escolinhas de arte e para o próprio projeto de arte na educação.

Encerrando a tese, as autoras voltam a ressaltar a “Educação Integral” como o objetivo principal de seu trabalho:

O Estado do Paraná oferece condições para implantação de um sistema pioneiro na Educação Integral da criança que, em última análise, reverterá, em futuro próximo, na conquista de sua maior pujança, embasando seu progresso em elemento humano de formação mais total. O que há de mais realista do que a procura da formação de homens menos eruditos, quem sabe, mas mais donos de si mesmos, do mundo, física, emocional e intelectualmente? (RYSICZ; RODRIGUES; MOREIRA, 1969, p.9).

A formação com base na sensibilidade e na emoção se contrapõe aqui ao conhecimento científico que, aparentemente, não seria suficiente para produzir homens harmonizados física e emocionalmente. As autoras fazem prevalecer a experiência emocional sobre o conhecimento erudito, entendido por elas como responsável pelo avanço tecnológico desumanizador.

O documento redigido pelas coordenadoras do CAPE não aparece entre as teses relacionadas nas “Recomendações Finais” como apresentadas no I SENPAR. Entretanto, o projeto paranaense de arte na educação conseguiu incluir as escolinhas de arte e o CAPE no documento de Recomendações Finais, na seção

intitulada “Sobre a Educação Especial”, onde, a partir do item 20, assim ficou redigido:

- [...] 20 - As escolinhas de arte deverão possuir características especiais, dentro das normas técnicas preconizadas, sempre dirigidas por professor habilitado;
- 21 - Ao professor que desejar trabalhar em Arte na Educação, sem ser habilitado e sem possibilidade de frequentar curso de especialização, dar-se-á a oportunidade de submeter-se a uma prova de habilitação: ao professor interessado será remetido programas de bibliografias;
- 22 - Elaborar um programa para a área de Artes nos três níveis do Ensino Fundamental e no ciclo colegial;
- 23 - A realização a título experimental em 1970, num grupo escolar de Curitiba, que tenha condições para isso, de um completo trabalho na Área de Artes, abrangendo — Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, ao cargo de professores especializados — nessas matérias relatando-se o resultado no II SENPAR.
- 24 - Divulgar o Curso de Formação de Professores Especializados em Arte na Educação promovido pelo Departamento de Cultura.
- 25 - Orientar e supervisionar Escolinhas de Arte oficiais e particulares, estimular a sua manutenção, dentro das condições mínimas exigidas para seu funcionamento. (PARANÁ, SEC, I SENPAR, dez. 1969.)

Observando estes itens incluídos no documento final, podemos considerar que o intento de Ivany Moreira e suas colegas foi atendido em seus aspectos mais importantes. O projeto de arte na educação, depois de quatro anos de atividades, parece ter conseguido o reconhecimento dos educadores paranaenses e de outros estados brasileiros presentes no Seminário. As escolinhas de arte foram reconhecidas como um setor com características especiais, que seriam reguladas por normas técnicas e dirigidas por um professor especializado, como sempre foi desejado pela DACE. O controle sobre a orientação e manutenção das escolinhas parece ter sido atendido no último item, enquanto o CAPE consta do item n. 24 de forma inequívoca. O item n. 21, porém, apresentava um aspecto negativo segundo a DACE, pois permitia que um professor não habilitado prestasse uma prova de seleção apenas com a leitura da bibliografia indicada, colocando em risco o esforço despendido em um ano de especialização pelo CAPE.

Mesmo assim, o CAPE continuaria atuante e o ano de 1970 traria uma intensificação do trabalho de supervisão das escolinhas de arte existentes com a elaboração de relatórios e a realização de reuniões mensais, nas quais os problemas de cada escolinha eram debatidos na tentativa de encaminhar soluções. Entretanto, um contexto nacional — certamente de conhecimento das coordenações da DACE e do CAPE — viria interromper a implantação das escolinhas de arte

quando a Lei Federal n. 5692 de 1971 tornou obrigatória a “Educação Artística” no currículo escolar. Em seguida, procuraremos analisar como este panorama alterou os rumos do projeto de arte na educação paranaense.

3.3 ARTE NA EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO ARTÍSTICA?

Em 12 de novembro de 1969, Ivany Moreira encaminhou ofício à diretora do Grupo Escolar Leônicio Correia, de Curitiba, comunicando que a escolinha de arte daquele estabelecimento havia sido indicada para oficialização após a 2ª Reunião das Professoras Orientadoras das Escolinhas de Arte da Capital, realizada no dia 8 daquele mês. Para que o processo tivesse continuidade, a escolinha de arte deveria atender às seguintes condições:

- a) apresentar à Divisão um relatório referente às atividades desenvolvidas na Escolinha, durante o 1º semestre do ano em curso;
- b) apresentar relatórios mensais a começar de agosto;
- c) assistir às reuniões mensais, cada 1º sábado do mês, ficando marcada a do mês de dezembro;
- d) fazer uma exposição dos trabalhos das crianças, no saguão da Secretaria de Educação e Cultura, em data que será previamente marcada; exposição sob a responsabilidade direta da profª. orientadora e com a supervisão de nossa Divisão, para o que a profª. Deverá entrar em contato conosco;
- e) visita à Fundepar para, acompanhada de outras orientadoras, levar o pedido de material para o próximo ano;
- f) organização de um arquivo da Escolinha, onde fiquem guardados: portaria de oficialização da Escolinha, registro das doações de material (de qualquer fonte), cópias de relatórios, termos de visitas, etc. (DACE, 12 fev. 1969).

A coordenação da DACE convidava as diretoras dos grupos escolares, cujas escolinhas de arte apresentassem um bom desenvolvimento, para iniciar o processo de oficialização, e assim comprometer-se com o projeto. O controle sobre as atividades das escolinhas de arte tornava-se assim mais rígido, de forma a garantir que o projeto não se afastasse dos objetivos iniciais. No ano de 1969, a DACE havia coordenado as atividades de 23 escolinhas de arte, das quais 4 eram em escolas particulares e 13 já oficializadas pelo Secretário de Educação e Cultura, Sr. Candido Manoel M. de Oliveira. Foram atendidas 11.670 crianças, provavelmente o número de alunos matriculados naqueles estabelecimentos. Durante o ano de 1969, as professoras orientadoras haviam participado de 8 reuniões de preparação para o I SENPAR, e apenas duas reuniões com a coordenação da DACE. No ano seguinte, o número de reuniões com a coordenação aumentaria significativamente, com uma frequência quase mensal, resultado da

insistência da DACE em uma estratégia para manter a unidade do projeto e o controle das atividades das escolinhas.

A 5 de abril de 1970, realizou-se na Casa de Alfredo Andersen a Primeira Reunião das Professoras Orientadoras das Escolinhas de Arte Oficiais daquele ano. Coordenada por Ivany Moreira e Lucia Rysicz como representantes do DACE, contou com a participação da Sr^a. Marly Ferreira Carneiro, apresentada como Coordenadora das Escolinhas. Estavam presentes as professoras orientadoras de nove escolinhas de arte da região de Curitiba — uma delas do município de Araucária — e foram registradas as ausências de 5 professoras, entre elas a orientadora da escolinha de arte do Grupo Escolar Manoel d' Elboux que, embora estivesse em atividade no ano anterior, havia interrompido suas atividades em 1970.

Após a leitura da ata anterior, Ivany Moreira tomou a palavra e expôs os problemas administrativos que o projeto estava enfrentando naquele começo de ano, pois sua saída da chefia da DACE e da Casa Alfredo Andersen era iminente. Procurando tranquilizar os presentes, Ivany Moreira argumenta que sua substituição:

Não deveria interferir no trabalho das Escolinhas, pois os princípios pelos quais se batia quando às possibilidades das Escolinhas de dar oportunidades para o desenvolvimento da criatividade nas crianças, continuam válidos. E que, se cada professora orientadora acreditava nos mesmos, não importaria a mudança na cúpula dos organismos que orientam esse trabalho. É a base, são as próprias Escolinhas de Arte, são as professoras orientadoras, acreditando no seu próprio trabalho, que realmente devem ter continuidade.

Falou ainda, a professora Ivany, sobre a importância da criatividade, que é cortada muito cedo nas pessoas, através do condicionamento de uma educação dirigida exclusivamente para a aprendizagem formal. Lembrou a importância da formação do orientador de Escolinha de Arte, que deve se libertar de preconceitos em relação à educação das crianças, para lhes dar oportunidade de desenvolvimento integral e cada qual seguindo suas próprias tendências e possibilidades. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 05 abr. 1970, p. 2).

Esta ata de reunião não informa qual o problema enfrentado por Ivany Moreira. Não se tratava de final de gestão, uma vez que o governador Paulo Pimentel só sairia do cargo um ano depois, em março de 1971. Entretanto, o tom de despedida demonstra que sua permanência estava em risco e deixa entrever uma preocupação quanto à continuidade de seu trabalho, quando confia às professoras a responsabilidade pelo projeto.

Faz, em seguida, um rápido histórico do CAPE lembrando Guido Viaro e Lenir Mehl:

Ressaltou a importância dos Cursos de Artes Plásticas na Educação, que iniciados pelo prof. Guido Viaro, continuado pela prof^a Lenir Mehl de Almeida e atualmente em novas bases funcionando de 1964 dentro da Casa de Alfredo Andersen, procuraram e procuram dar a cada normalista que os frequentou e frequenta, uma sólida orientação em relação ao problema “Escolinha de Arte”. Lamentou a orientação dada ao problema, quando da resolução do I SENPAR, onde ficou decidido, à revelia da orientação que o Curso de Artes Plásticas na Educação da Casa Alfredo Andersen (órgão oficial para preparo de professores orientadores de Escolinhas de Arte), vem dando ao assunto, que esse professor poderia ser improvisado, em uma semana de orientação, quando lhe seria indicada a bibliografia do assunto e lhe seria possibilitado exame de capacidade. Nessa resolução não foi levado em conta que o professor normalista nunca teve oportunidade de ser criativo, o que não lhe permite orientar a criança em busca desse caminho, sem antes ele mesmo tentar o mesmo [sic]. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 05 abr. 1970, p. 2).

É possível considerarmos que a ameaça de afastamento de Ivany Moreira tenha sido resultado de uma decisão pessoal na tentativa de reverter a resolução aprovada no simpósio. Embora a recomendação do I SENPAR representasse, sem dúvida, uma ameaça ao CAPE, as reuniões de professores orientadores ainda contaram com sua presença até 1971, demonstrando que Ivany Moreira continuou com chefe da DACE, muito embora tenha deixado a direção da Casa de Alfredo Andersen, assumida pelo artista plástico paranaense Fernando Calderari ainda em 1970.

A necessidade de lutar pela continuidade do CAPE sempre foi uma constante para seus coordenadores, que freqüentemente elaboravam justificativas e argumentações, apresentadas em diversos momentos a diferentes instâncias da SEC. Em um histórico do curso elaborado ainda em novembro de 1968, a coordenação do CAPE manifestara seu apoio à proposta empreendida por Ivany Moreira reconhecendo na formação de professores normalistas no setor artístico-pedagógico um passo importante para o desenvolvimento de uma nova mentalidade profissional. Ressaltando que, através do CAPE, as professoras encontravam um rumo diferente para suas carreiras e desenvolviam uma visão sensivelmente ampliada dos problemas educacionais, o histórico lamentava que nem todas as professoras formadas eram aproveitadas como a coordenação do curso gostaria, pois:

Apesar de ser altamente positivo o balanço apresentado pelo Curso em período de tempo relativamente curto, quando seu trabalho se tornou bastante conhecido nos meios educacionais especializados do Brasil, estamos seriamente receosos quanto à sua continuidade nos próximos anos. Isso porque não temos em nossas mãos, meios de oferecer melhores

condições de trabalho aos categorizados elementos que compõem a reduzida equipe supervisora do CAPE. Além de não conseguirem a sua readaptação funcional, as nossas professoras, em virtude da dificuldade que encontramos na ampliação do corpo de servidores são obrigadas a desempenhar tarefas as mais variadas, que as impedem de realizar com tranqüilidade as suas atribuições específicas. Essa dispersão tornaria o trabalho ainda mais penoso e desestimulante se elas não o realizassem com louvável dedicação e idealismo. (HISTÓRICO DO CAPE, 15 NOV. 1968).

O documento encerra assinalando que os profissionais formados pelo CAPE estariam recebendo convites de órgãos educacionais de outros estados para supervisionar cursos semelhantes — cita Brasília como exemplo — o que atestaria o alto grau de formação atingido pelo Curso.

As dificuldades enfrentadas pelas professoras orientadoras não haviam se alterado desde a implantação das primeiras escolinhas de arte em 1965. Na reunião de professoras com a coordenação, realizada em 16 de março de 1971, os principais problemas levantados foram a falta de professores de classe e a falta de conhecimento e compreensão da linha de orientação das escolinhas de arte como concebida pela DACE. Esta foi, provavelmente, a última reunião oficial de Ivany Moreira à frente da coordenação do projeto de arte na educação. Após os informes sobre as atividades das escolinhas de arte, a chefe da DACE pediu a palavra e comunicou, desta vez definitivamente, seu afastamento da direção do projeto de arte na educação. Naquele mesmo mês assumia como governador do Estado o Sr. Haroldo Leon Peres, que seria substituído no final do ano por Pedro Viriato Parigot de Souza. Ivany Moreira apresentou como justificativa para sua decisão a incompatibilidade com a futura direção do Departamento de Cultura:

Dizendo da diferença de conceitos e orientação entre a atual direção e aquela que virá o que implicará em um diálogo impossível, motivo pelo seu afastamento da chefia desse trabalho desejando, no entanto, continuar em contato com todas as orientadoras. Disse que decorrente desse fato e tendo em vista já o elevado número de orientadoras especializadas em atividades proporcionadas por Escolinhas de Arte e o seu afastamento imediato vê a conveniência da união das ex-alunas dos Cursos para Especialização de Professores de Escolinhas de Arte, portanto orientadoras credenciadas através de cursos de formação e especialização em Artes Plásticas na Educação, em uma Associação de Professoras Especializadas em Escolinhas de Arte, já que existe um número suficiente de elementos que acreditam naquilo que fazem. (SEC, DACE, ATA DE REUNIÃO, 16 mar. 1971).

Ivany Moreira procurou manter unidas as professoras especialistas em torno de um ideal. Estas profissionais seriam a única conquista do projeto de arte na

educação, uma vez que a manutenção das escolinhas de arte dentro das escolas mostrou-se insustentável durante todos aqueles anos. A união das ex-alunas configuraria a existência destas como profissionais especializados, afirmando a arte na educação como uma nova área idealizada e posta em prática dentro da Secretaria de Educação e Cultura. Continuando sua fala, Ivany Moreira:

disse ainda, que só depende do interesse das orientadoras a sua organização e que esta seria uma entidade particular com o fim de divulgar os objetivos de Arte na Educação e reunir a classe. Explicou o que vem a ser uma Associação e falou que se somos uma classe, temos os mesmos ideais, podendo assim promover cursos, seminários e outros trabalhos relacionados com as escolinhas. Citou como exemplo a Escolinha de Arte do Brasil que já possui a sua entidade de classe. (SEC, DACE, ATA DE REUNIÃO, 16 mar. 1971).

Em seguida, levantou a questão da resolução do I SENPAR, que possibilitou às professoras do interior prestar uma prova que selecionaria os elementos aptos a orientar escolinhas de arte, o que foi classificado como absurdo por todas as professoras presentes. Por fim, despedindo-se, solicitou que não fossem esquecidos os objetivos a que se propuseram usando a arte como meio de formação da criança. (SEC, DACE, ATA DE REUNIÃO, 16 mar. 1971).

A entidade de classe da EAB à qual Ivany Moreira se referia veio a ser formalizada em julho de 1972 no *Encontro de Escolinhas de Arte* promovido pela Escolinha de Arte do Brasil, dentro das comemorações de seus 24 anos de existência. Nesta ocasião, centenas de educadores e artistas nacionais e estrangeiros formaram a *Associação Brasileira de Educação pela Arte*, filiada à *International Society for Education Through Art* (INSEA), instituição fundada pela UNESCO em 1954 e que congregava arte-educadores de todo o mundo. O encontro nacional do Rio de Janeiro reafirmou como objetivos para o *Movimento Escolinhas de Arte*:

O respeito ao ser humano, à sua capacidade de criar levando-o a encontrar na arte formas de se realizar e expressar seu conhecimento de si mesmo como ser atuante em busca da liberdade. O encontro da “liberdade individual” no ato de criar levará o homem a “um novo humanismo” fundamentado na paz. (CONCLUSÕES DO ENCONTRO DE ESCOLINHAS DE ARTE, 1972).

Partindo do princípio de que a escola regular já se nutria dos conceitos sobre arte e educação, já havia muito difundidos pela Escolinha de Arte do Brasil, e em face da Reforma Educacional que se instalava no país, os educadores presentes

naquele encontro analisaram “quais estruturas presentes no Movimento das Escolinhas de Arte que pudessem ser reinterpretadas em termos curriculares e de metodologias para uma educação artística.” (CONCLUSÕES DO ENCONTRO DE ESCOLINHAS DE ARTE, 1972). O ideal das escolinhas de arte, que originariamente se contrapunha às diretrizes pedagógicas da escola regular, precisava encontrar agora novos rumos frente ao contexto que se instalava no sistema educacional brasileiro. O futuro da Escolinha de Arte do Brasil passava a ser discutido, e a formação de professores surgia como a principal alternativa, uma vez que aos olhos daqueles educadores a união entre arte e educação já estaria garantida dentro da escola:

O novo mercado não são mais as Escolinhas de Arte, que não tem mais sentido, quando o valor da arte na educação já não é mais discutido, e tenta-se aplicar esta filosofia na escola regular, decorrendo daí uma nova clientela para a EAB: a capacitação de pessoal para as escolas oficiais, aptas a executar o espírito da Lei 5.692/71 no que se refere à educação artística. A EAB constitui-se no maior patrimônio nacional neste sentido. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1980, p.114).

Neste ponto é possível pensarmos que os educadores paranaenses, já em 1964, optaram por preparar professores para as escolas regulares, idealizando as escolinhas de arte integradas à escola pública. Pensaram em disponibilizar o conceito de arte na educação para a maior parte das crianças, em oposição à idéia da escolinha de arte independente e experimental. A formação do professor dirigido à escola regular seria uma opção dos educadores ligados à EAB apenas depois da implantação da Lei Federal n. 5.692, de 1971.

A saída de Ivany Moreira, porém, não interrompeu as atividades do CAPE, que estava sendo coordenado por Icléa Guimarães Rodrigues desde 1965. Naquele ano de 1971, o currículo do curso passaria a contar com matérias técnico-pedagógicas, que tinham como objetivo permitir “ao educando uma visão do panorama da Educação Nacional, prevendo já uma possível integração do professor especializado, de acordo com a lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.” (CURSO DE ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO, Relatório de 3 jan. 1972). Entretanto, a Lei Federal exigia o grau universitário, o que não permitiria o aproveitamento dos professores preparados pelo CAPE e aqueles formados pela EAB. Tentando resolver este impedimento, a 31 de janeiro de 1973, Icléa Guimarães Rodrigues encaminhou correspondência ao Secretário dos Negócios da Educação e Cultura do

Estado do Paraná, solicitando que fossem aceitos, para fins de cadastramento na Seção de Recursos Humanos daquela Secretaria, os certificados de conclusão de Curso dos Professores formados pelo Curso de Artes Plásticas na Educação. Argumentava que os professores normalistas já eram habilitados para lecionar da 1ª à 4ª série, e que o CAPE poderia atender a exigência da Lei n. 5.692, por ser estruturado como um curso de licenciatura de curta duração (PARANÁ, CAPE, 1973). Anexados ao pedido, foram encaminhados os nomes das 135 professoras normalistas formadas pelo CAPE desde 1964.

Não foi possível localizar a resposta oficial a esta solicitação, mas o CAPE ainda formaria duas turmas de especialistas, pois a última entrega de certificados foi realizada em 19 de novembro de 1974. Menos de um mês antes, a 31 de outubro de 1974, Icléa Guimarães, agora Diretora da Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen, e o Sr. João Osório Brzezinski, Diretor da Instituição, assinavam um convênio de prestação de serviços entre a Casa de Alfredo Andersen e a Faculdade de Educação Musical do Paraná, que tinha por finalidade “dar condições de pleno funcionamento ao Curso de Licenciatura em Educação Artística (Plena) com habilitação em Artes Plásticas, a ser implantado pela Faculdade de Educação Musical do Paraná.” (PARANÁ, CONVÊNIO, 1974). O convênio estabelecia a:

utilização, a partir desta data, por parte da Faculdade de Educação Musical do Paraná, do espaço físico da Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen [...] bem como da estrutura pedagógica em aplicação no Curso de Artes Plásticas na Educação, curso este em funcionamento desde 1964, conforme decretos nº 14.639 de 13/04/64 e nº 15.444 de 13/07/64. (PARANÁ, CONVÊNIO, 1974).

O corpo docente do CAPE, reconhecido como referência em arte na educação no Paraná, passou a compor o primeiro curso de Educação Artística paranaense. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, viria interromper o projeto de arte na educação paranaense — e da mesma forma a proposta da Escolinha de Arte do Brasil — propondo em seu lugar a formação, no período de dois anos, de um profissional capaz de dar aulas ao mesmo tempo de artes plásticas, música, teatro, dança e desenho geométrico. Conduzido por objetivos bem mais amplos, o profissional formado pelo CAPE pretendeu introduzir novas práticas na escola primária e contribuiu para conformar um novo saber. O projeto idealizado e posto em prática por Ivany Moreira, Icléa Guimarães e Lucia

Rysicz na Secretaria de Educação e Cultura do Paraná revela uma tentativa de por em prática os ideais de transformação da sociedade através da arte.

4 CONCLUSÃO

As interpretações sobre a arte da criança, produzidas a partir do início do século XX, assumem um caráter progressista e promotor da paz após a Segunda Guerra Mundial, sendo certamente influenciadas pela abrangência e pela violência dos dois conflitos mundiais, bem como pelo longo período de tensão que se seguiu e ficou conhecido como “os anos da guerra fria”. Essas idéias têm raízes nos movimentos artísticos de fins do século XIX, quando a hegemonia das academias de arte começa a ser contestada na Europa em favor de uma busca de novas referências afastadas dos valores e padrões acadêmicos. Com a consolidação das correntes artísticas modernas nas primeiras décadas do século XX, educadores europeus e norte-americanos, apoiados na psicologia aplicada, passam a acreditar na importância da arte para a formação da personalidade da criança.

O pensamento do filósofo britânico Herbert Read, que teve grande influência no Brasil a partir de década de 1950, embasou a experiência da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), criada no Rio de Janeiro em 1948 pelo artista plástico Augusto Rodrigues, que se propagou por diversos estados brasileiros, incentivando a criação de outras escolinhas de arte. Levantando críticas à pedagogia tradicional, que excluía o estímulo à criatividade, a EAB defendia uma proposta de educação através da arte com o fim de desenvolver a personalidade da criança.

O projeto paranaense de arte na educação distinguiu-se da proposta da EAB por defender a presença da escolinha de arte dentro da escola primária. Como estratégia para promover a arte na educação, especializou professores normalistas e instalou escolinhas de arte nos grupos escolares, pretendendo com isso inserir métodos e práticas baseados na livre-expressão da criança. Precisou, no entanto, confrontar-se com condutas e conceitos cristalizados, numa tentativa de mudar a escola e a própria educação. A inclusão das escolinhas de arte dentro das escolas públicas foi uma tarefa difícil e constantemente ameaçada, pois dependia da mudança de hábitos tanto do professor que se especializava, quanto da direção dos grupos escolares, que, mesmo quando simpática à proposta, não poderia se comprometer com uma atividade ainda não oficializada pela Secretaria de Educação e Cultura.

A identificação com as idéias libertárias de Herbert Read e com a proposta da EAB exigia que o trabalho com as crianças fosse pautado pela liberdade de

expressão. Não havia a intenção de que as escolinhas de arte se transformassem em mais uma matéria do currículo escolar, por isso mesmo foram elas idealizadas como uma atividade extracurricular, oferecida no contra-turno, e sem frequência obrigatória. Os idealizadores do projeto pretendiam que as escolinhas de arte atuassem como auxiliares da educação, contribuindo para um melhor aproveitamento nas diversas matérias.

O idealismo do projeto paranaense confrontou-se com a realidade da escola regular. As escolinhas de arte tinham um custo de manutenção, e os grupos escolares não teriam condições de mantê-la, de forma que a verba necessária precisou ser levantada em outros setores do Governo do Estado. Por outro lado, a professora precisaria ser liberada de suas atribuições, tanto para freqüentar o curso de especialização, quanto para dirigir a escolinha de arte que implantaria. A necessidade de esta professora assumir suas atividades como regente de classe foi um dos maiores entraves à consolidação das escolinhas de arte. Desta forma, cedo os responsáveis pelo projeto de arte na educação compreenderam que sua proposta reformadora só seria exeqüível se regulada pela Instituição (SEC). Seu esforço direcionou-se para a conquista de um lugar dentro da escola que garantisse a introdução de um ideal pedagógico que se pretendia transformador.

O especialista formado pelo CAPE guiava-se pelo princípio da não interferência no trabalho artístico da criança. Como a escolinha de arte tinha como centro de seu processo a liberdade de criação, principiava por colocar em questão as atribuições de seu professor orientador. Esta orientação sofreu resistência vinda das próprias normalistas, uma vez que sua aceitação envolvia uma mudança de conceitos ligados ao ensino tradicional de arte e da idéia do professor como detentor de um saber a ser ensinado. O currículo do CAPE oferecia tanto as práticas artísticas tradicionais quanto fundamentos da história da arte e conteúdos associados aos novos conceitos acerca da arte infantil. Portanto, o conhecimento erudito de arte não era excluído da formação do especialista, muito embora os procedimentos tradicionais da prática artística fossem excluídos da prática das escolinhas de arte. A contradição aqui presente revela um currículo híbrido, formado tanto por procedimentos tradicionais da formação de professores, como por processos alternativos que, até aquele momento, eram estranhos às práticas artísticas adotadas pela escola primária.

A partir da implantação da Lei Federal n. 5.692, de 1971, que criou os cursos universitários de Educação Artística, a existência do CAPE e da própria Escolinha de Arte do Brasil viu-se destituída de sentido. O idealismo da educação através da arte e da formação de um novo professor com sua formação baseada no estímulo à liberdade de criação, foi substituído por um profissional que seria formado em dois anos para trabalhar ao mesmo tempo com todas as manifestações artísticas; um professor polivalente, que se viu mais tarde envolvido numa multiplicidade de técnicas e tópicos esvaziados de conteúdo e do próprio sentido de ensino da arte.

Paradoxalmente, o esforço dos educadores envolvidos no Movimento Escolinha de Arte por todo o Brasil e, no Paraná, o trabalho dos idealizadores do projeto de arte na educação, contribuíram para que, a partir da lei 5.692/71, a “arte na educação” fosse transformada na atividade obrigatória “educação artística” e conquistasse um lugar na escola fundamental. A prática e o profissional que se originam a partir das teorias educativas por nós discutidas conformaram um novo saber, um novo conhecimento, diferente do ensino acadêmico da arte, que objetivava a formação do artista. O especialista em arte na educação e o saber a ele associado não foram produzidos a partir da tradução de uma disciplina acadêmica – embora alimentados pelo conhecimento erudito da arte. Foram, sim, resultado de um discurso transgressor elaborado por grupos que defendiam a participação da arte no processo educativo à margem da escola.

As educadoras responsáveis pelo projeto de arte na educação paranaense procuraram reformar as consciências por meio da arte, colocando este ideal em prática não como uma experiência independente e afastada do mundo real. Agiram institucionalmente, direcionando seu conhecimento e esforços estrategicamente para a escola primária e pretendendo atingir o maior número possível de crianças, acreditando que, assim, conseguiriam a transformação do mundo através da escola.

REFERÊNCIAS

ALBIZÚ, Francisco. Exposição de desenhos de escolares da Grã-Bretanha: um conjunto de duzentos quadros de grande valor educativo. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 16 ago. 1942.

ALMEIDA, Lenir Mehl de. **Entrevista concedida a Daniela Pedroso**. Curitiba, 6 jun. 1989.

ANDERSEN, Alfredo. [Título ilegível]. **Diário da Tarde**, Curitiba, 8 jan. 1917.

ANDERSEN, Thorstein. **Prestação de contas**. Curitiba, 29 abr. 1961. Arquivo do Museu Alfredo Andersen.

ANDRADE, Mário. **Táxi e crônicas no Diário Nacional**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

ANFAM, David. **Abstract expressionism**. London: Thames and Hudson, 1990.

ANTONIO, Ricardo Carneiro. **O ateliê de arte de Alfredo Andersen-1902-1962**. Curitiba: 2001. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ARAÚJO, Adalice. Exposição de professores –artistas. **Diário do Paraná**. Curitiba, 28 mai. 1972.

ARAÚJO, A. **Arte paranaense moderna e contemporânea**. Curitiba, 1974. Tese ao Concurso para Docência Livre. Universidade Federal do Paraná,

_____. Súmula histórica dos principais acontecimentos do movimento de integração das artes plásticas no Paraná. **Referência em Planejamento**. Curitiba, V.3, n.12, p.38-39, jan./mar. 1980

_____. **Movimento de renovação do Paraná**. Curitiba, s/d.

_____. **Emma e Ricardo Koch, arte-educadores e artistas plásticos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1988. Catálogo de exposição.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BARBOSA, Ana Mae. Arte e educação: um estudo comparativo de métodos e fins. **Arte & educação**. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, n.12, p. 9-11, jul. 1972.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo : Perspectiva, 1978.

_____. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, set./dez. 1989.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: **A arte pesquisa: ensino e aprendizagem da arte. Linguagens visuais**. V. 1. Brasília: UNB, 2003. P.21-42.

BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa: reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Vol. X, 1883, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BASTIDE, Roger. **Arte e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da USP, 1971. Tradução de Gilde de Mello e Souza. 2ª ed.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRABYN, Howard. Nascimento de um ideal. **Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, ano 13, n.12, p.5-12, dez. 1985.

BRASIL. Lei Federal n. 4024 de 20 dez. 1961. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial... (Promulgada em 14 dez. 1962)**.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. **Escolhas abstratas: arte e política no Paraná (1950-1962)**. Curitiba, 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Curso de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Paraná. Orientador: Prof. Dr. Luiz Geraldo da Silva.

CANONGIA, L.. **O legado dos anos 60 e 70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARVALHO, G. I. Uma experiência de educação integral. In: EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Bahia: MEC-INEP, 1969, p. 5-8.

CARVALHO, M. M. C de. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. São Paulo: EDUSF, 1998.

CASA DE ALFREDO ANDERSEN. **Alunas que cursaram o Curso de Artes Plásticas na Educação de 1964 a 1970**. Curitiba, s/d.

_____. CAPE. **Criação de escolinhas de arte em escolas do Estado.** Curitiba, s/d.

_____. CAPE. **Ata de reunião do corpo docente do Curso de Artes Plásticas na Educação no dia 24 ago. 1967.** Arquivo Museu Alfredo Andersen.

_____. CAPE. Ofício 7/73. **Solicita que o município de Curitiba inscreva professoras para o exame de seleção do CAPE.** Curitiba, 6 fev. 1973.

_____. CAPE. **Requer à Secretaria dos Negócios da Educação e Cultura do Paraná que os certificados de conclusão do CAPE sejam aceitos para fim de cadastramento na Seção de Recursos Humanos.** Curitiba, 31 jan. 1973.

_____. CAPE, Curitiba. **Ofício ao Excelentíssimo Senhor Secretário dos Negócios da Educação e Cultura do Estado do Paraná. (solicita cadastramento dos certificados de conclusão).** Curitiba, 31 jan. 1973.

_____. CAPE, Curitiba. **Ata de reunião do Conselho de Professores do CAPE para conferir o grau de Professora Especialista em Arte na Educação realizada no dia 18 jan. 1972.** Livro “Ata de reuniões do CAPE de 1970 a 1973”

_____. CAPE, Curitiba. **Ata de reunião do corpo docente do CAPE realizada no dia 25 jan. 1973.** Livro “Ata de reuniões do CAPE de 1970 a 1973”

_____. CAPE, Curitiba. **Ata da 10ª reunião extraordinária da Direção da Escola de Artes do Museu Alfredo Andersen realizada no dia 30 jan. 1973.** Livro “Ata de reuniões do CAPE de 1970 a 1973”

_____. CAPE, Curitiba. **Ata da 11ª reunião pedagógica do corpo docente do CAPE realizada no dia 23 fev. 1973.** Livro “Ata de reuniões do CAPE de 1970 a 1973”

_____. CAPE, Curitiba. **Ata da 12ª reunião pedagógica da direção do CAPE realizada no dia 20 fev. 1974.** Livro “Ata de reuniões do CAPE de 1970 a 1973”

_____. CAPE, Curitiba. **Ata da 13ª reunião pedagógica da direção do CAPE realizada no dia 27 set. 1974.** Livro “Ata de reuniões do CAPE de 1970 a 1973”

_____. CAPE, Curitiba. **Ata da 14ª reunião pedagógica da direção do CAPE sem data.** Livro “Ata de reuniões do CAPE de 1970 a 1973”

_____. **Correspondência de Ivany Moreira ao Assessor do ministro de Educação Sr. Manoel Pereira Rocha.** Curitiba, 09 mai. 1962.

_____. **Correspondência ao Secretário de Educação e Cultura justificando nova orientação para a Casa Andersen.** Curitiba, 16 mar. 1962.

_____. **Edital n. 01.** Divulga exames vestibulares para a Escola da Casa Andersen. Curitiba, 06 fev. 1961.

_____. **Estatutos para escolinha de arte.** Curitiba, set. 1966.

_____. **Plano de trabalho e proposta orçamentária para o exercício de 1963.** Curitiba, mai. 1962.

_____. **Proposta orçamentária para o exercício de 1964.** Curitiba, mai. 1963.

_____. **Proposta orçamentária para 1964.** Curitiba, 31 de maio de 1963. Arquivo Museu Alfredo Andersen.

_____. **Relatório da Coordenação do Curso de Artes Plásticas na Educação – 1964.** Departamento de Cultura. Secretaria de Educação e Cultura. Curitiba, 1964. Arquivo Museu Alfredo Andersen.

_____. **Ofício à Secretaria de Viação e Obras Públicas solicitando reformas na Casa Andersen.**

_____. **Ofício 269/66. Solicita ampliação das dependências escolares da Casa Andersen.** Curitiba, nov. 1966.

_____. **Matérias do Curso de Artes Plásticas na Educação.** Curitiba, s/d.

_____. **Matérias do Curso para Formação de Professores de Desenho.** Curitiba, s/d.

_____. **Organograma da Casa de Alfredo Andersen: museu e escola de artes.** Curitiba, [19—]. Arquivo Museu Alfredo Andersen.

_____. **Ofício circular n. 22/68. Divulgação do Curso de Artes Plásticas na Educação e Museu Alfredo Andersen.** Curitiba, fev. 1968.

CENTRO JUVENIL DE ARTES PLÁSTICAS. **Relatório anual.** Curitiba, 1961.

_____. **Relatório anual.** Curitiba, 11 dez. 1964.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer.** 2ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Difel, Bertrand Brasil, 1990.

CLUBE SOROPTIMISTA DE CURITIBA. **Ofício n. 674. Solicitação ao diretor do Departamento de Cultura do Estado.** Curitiba, 12 mai. 1961. Acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

CONCLUSÕES DO ENCONTRO DE ESCOLINHAS DE ARTE. **Arte&Educação.** Rio de Janeiro, ano I, n. 12. Escolinha de Arte do Brasil, jul. 1972.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. L. 164/73 CCEE – Aprovado em 09/08/73 (Proc. 4.429/73/CFE). Dispõe sobre mínimos de conteúdo e duração na organização do curso de licenciatura em Educação Artística. Autor: Sr. Consº Valmir Chagas. **Diário Oficial...**

CORREIO DA UNESCO, O. Unesco 1945: nascimento de um ideal. Rio de Janeiro: FGV, n.12, Ano 13, dez. 1985. 35 p.

COUSINET, Roger. **A educação nova**. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

CRIAÇÃO DE ESCOLINHAS DE ARTE EM ESCOLAS DO ESTADO. Curitiba, [1969?].

CURSO DE ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades – 1971**. Curitiba, 3 jan. 1971.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DE DESENHO E ARTES APLICADAS. **Programa**. Curitiba, s/d.

DAHLBERG G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIÁRIO DO PARANÁ, **Esta é a Casa de Andersen**. Curitiba, 17 nov. 1968.

_____. **Professor vai se atualizar em curso de artes**. Divulgação do CAPE. Curitiba, 10 fev. 1971.

DIÁRIO DA TARDE. **Professores primários terão curso de artes plásticas**. Curitiba, 15 fev. 1964.

DIVISÃO DE ATIVIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO. Curitiba, 28 dez. 1965.

_____. **Ofício à diretora do Grupo Escolar Leôncio Correia**. Curitiba, 12 fev. 1969.

_____. **Planejamento**. Curitiba, 1965-1966.

_____. **Relatório da reunião entre DC - DACE e Inspectores Regionais de Ensino**. Curitiba, 27 jan. 1966.

DROSTE, Magdalena. **Bauhaus: 1919-1933**. Berlin: Taschen, 1990.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Salvador: MEC – INEP, 1969.

ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ. **Histórico**. Curitiba, 1978.

_____. **Pedido de informação sobre o Curso de Formação de Professores Normalistas, especialistas em Desenho e Artes Aplicadas.** Curitiba, 4 out. 1962. Arquivo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. **Curso intensivo de arte na educação.** Programa. Rio de Janeiro, 1962.

ESTADO DO PARANÁ, O. **Entregues os prêmios aos paranaenses laureados no Salão Nacional de Arte Infantil.** Curitiba, 17 out. 1962.

ESTADO DE SÃO PAULO. **CFE aprova o currículo de Educação Artística.** São Paulo, 09 ago. 1973.

ESTATUTO PARA ESCOLINHA DE ARTE. Curitiba, 10 set. 1966. Acervo do Museu Alfredo Andersen.

FABRE, Josep Palau y. **El Guernica de Picasso.** Barcelona: Editorial Blume, 1979.

FERREIRA, Ennio Marques. **Solicitação de permanência do Curso de Atualização e Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Aplicadas.** Curitiba, 21 mar. 1962. Arquivo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

_____. **Declaração.** Curitiba, 5 mar. 1964. Arquivo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

FERREIRA, Hélio M. D. (org.) **Ivan Serpa.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.

FERRIÈRE, Adolfo. **Problemas de educación nueva.** Tradução de Rodolfo Tomas Y Samper. Madrid: Francisco Beltrán, 1930.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Abre-se hoje na Galeria de Arte da “Folha” o I salão de arte infantil.** 21 jun. 1961. Acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

_____. **O salão de arte infantil do Paraná.** São Paulo, 16 jan. 1962.

FREITAS, M. C. (Org.) ; KUHLMANN JR., M. (Org.) . **Os intelectuais na história da infância.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. 503 p.

FUSARI, M.F.R; FERRAZ, H.C.T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

GOBBI, Márcia. **Mário de Andrade e os desenhos das crianças pequenas: olhares de “turista aprendiz”.** In: FREITAS, M. C. de (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

GOODING, Mel. **Arte abstrata.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n.2, pp230-252. 1990.

GRANZIERA, R. G. O Brasil depois da grande guerra. In: LORENZO, H. de C., COSTA, W. P. (org.) **A década de 20 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo : UNESP, 1997.

GUANABARA. Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara; Jornal do Brasil **Salão carioca de arte infantil**. Rio de Janeiro, 23 a 31 out. 1961.

GULLAR, Ferreira. Entrevista. In: COCCHIARALE, F.; GEIGER, A. B. **Abstracionismo: geométrico e informal**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HARRISON, Charles. **Modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000. Tradução: João Moura.

HISTÓRICO DO CURSO DE ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO – CAPE. Curitiba, 15 nov. 1968.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Tradução: Marcos Santarrita.

HUXLEY, Julian. Uma filosofia para a Unesco. **O Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 5, p. 14-33, mai. 1976.

_____. Aplicação das ciências e das artes. **O Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, ano 13, n.12, p.28, dez. 1985.

IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DO PARANÁ. **Arte para amizade mundial**. Curitiba, 1962. Catálogo de exposição.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Escolinha de arte do Brasil**. Brasília, 1980. Augusto Rodrigues (coord.).

Jewish Woman Magazine. **The art of hope**.

Disponível em: <http://www.jwmag.org/articles/13Winter04/p10.asp>. Acesso em: 17, set. 2006.

JOAQUIM. Curitiba: 1946-1948.

JORNAL DO BRASIL. Começou com o exemplo inglês. Rio de Janeiro, 07 jul. 1968. In: **Escolinha de Arte do Brasil**. MEC, INEP, 1980.

JORNAL DO BRASIL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA GUANABARA. **I Salão Carioca de Arte Infantil**. 23 a 31 out. 1961.

KEY, Ellen. **El siglo de los niños**. Trad. De Miguel Domenge Mir. Buenos Aires: Editorial Albatros, 1945.

KUHLMANN, Moysés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU; BASTOS. **Histórias e memórias da educação no Brasil: vol. III-século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LANGE, Suzanne. A testimony to photography: reflections on the life and work of August Sander. In: **August Sander: 1876 – 1964**. Köln: Taschen, 1999, p. 105-115.

LES art set la vie: place et role dès arts dans la société. Paris: UNESCO, 1969.

LINHARES, Dr. T. A exposição infantil de Guido Viaro. In: **I Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas**. SEC, IEP, Imprensa Oficial, Curitiba, 19 dez. 1953.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LOWENFELD, Viktor. **El niño y su arte**. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.

_____. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo : Editora Mestre Jou, 1977.

LUZ, Nelson. Preservemos o legado de Andersen. **Revista Clube Curitibano**. Curitiba, ano I, n.6, p.42, out. 1950.

MACLEISH, Archibald. Podemos educar para a paz? **Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, ano 13, n.12, p.27, dez. 1985.

MALVERN, S.B. Inventing “child art”: Franz Cizek and modernism. **British Journal of Aesthetics**, Oxford University Press, v. 35, n. 3, p. 262-272, jul. 1995.

MATISSE, Henri. **Escritos e reflexões sobre arte**. Povia de Varzin: Editora Ulisseia, 1972.

MESQUITA, Julio. **A guerra (1914-1918)**. São Paulo: O Estado de São Paulo, Ed. Terceiro , 2002. Vol. 4.

MIGUEL, Maria E. B; VIEIRA, Alboni M. D. P. A escola nova no Paraná: avanços e contradições. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 5, n. 14, p. 93-100, jan./abr. 2005.

MOHOLY-NAGY, László. Education and the Bauhaus. Focus, 1938, n.2. In: PASSUTH, Krisztina. **Moholy-Nagy**. London: Thames and Hudson, 1987.

MONTESORI, Maria. **A pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **Formação do homem**. Rio de Janeiro: Portugália Editora, s/d. Trad. Hauptmann e Eunice Arroxelas. (fotocópia).

MOREIRA, Ivany. **Resposta ao convite de inauguração da escolinha de arte de Castro**. Manuscrito em telegrama. Curitiba, 11 mar. 1965. Arquivo do Museu Alfredo Andersen.

MUSEU JUDAICO DO RIO DE JANEIRO. **Os desenhos de crianças de Terezin**. Rio de Janeiro, 2004. Catálogo de exposição.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo: Summerhill**. São Paulo: Editora Ibrasa, 1968.

_____. **Liberdade sem excesso**. São Paulo: Editora Ibrasa, 1968.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto Histórico. Revista do Programa Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP. São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Myrian A. R. A imagem religiosa no Brasil. In: **Mostra do redescobrimento: arte barroca**. Nelson Aguilar (org.) Fundação Bienal São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da arte : os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba**. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. **Guido Viaro: modernidade na arte e na educação**. Curitiba, 2006. 379 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

PARANÁ. Art. 17 das Disposições Constitucionais Transitórias, de 12 de julho de 1947. Cria a Casa de Alfredo Andersen – Museu e Escola de Artes autorizando o Poder Executivo a desapropriar o prédio e a regulamentar seu funcionamento. **Diário Oficial**.

_____. Decreto n. 8862 de 17 de novembro de 1949. Aprova os programas para os Cursos Normais Regionais. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, 24 de janeiro de 1950.

_____. Decreto-lei n. 6177 de 18 de outubro de 1956. Cria na Secretaria de Educação e Cultura o Centro Juvenil de Artes Plásticas. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, 22 out. 1956.

_____. Regimento. Decreto nº 25.801, de 08 de outubro de 1959. Aprova o Regimento da “Casa de Alfredo Andersen” – Museu e Escola. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, 10 de outubro de 1959, p.4.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Exposição de desenho e pintura de crianças holandesas**. Curitiba, 1 a 16 de set. de 1959. Catálogo de exposição.

_____. Portaria n. 116 de 1 de fev. de 1960. Cria o Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes Aplicadas. Secretaria de Educação e Cultura. Curitiba, Paraná.

_____. Portaria n. 117 de 25 de fev. de 1960. Torna obrigatório que todas as escolas primárias estaduais com mais de 400 alunos destaquem uma ou mais professoras para freqüentar o “Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes Plásticas” Secretaria de Educação e Cultura. Curitiba, Paraná.

_____. Mensagem governamental. **A função social do estado: educação e cultura.** Curitiba, 29 set. 1961.

_____. Departamento de Cultura. Ofício 3/62. **Análise da proposta do I Salão de Arte Infantil.** Curitiba, 19 jan. 1962.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Portaria n. 166/62. **Determina o apoio da Secretaria de Educação e Cultura ao I Salão de Arte Infantil.** Curitiba, 23 jan. 1962a.

_____. SEC. Departamento de Cultura. Ofício 82/62 de 15 mai. 1962b.

_____. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. Gabinete do Secretário. Projeto de decreto. **Aprova o Regulamento do “Curso de Arte na Educação” do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura.** Curitiba, jan. 1963a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O ensino primário no Paraná: nova seriação e programas para os grupos e casas escolares.** Publicação n.8, 1963b. Arquivo da Biblioteca Pública do Paraná, Divisão Paranaense.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **A educação no Paraná: Professor Véspero Mendes, Secretario de Educação e Cultura. Relatório apresentado ao excelentíssimo senhor governador do estado.** Curitiba, 1964a.

_____. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. Decreto Estadual n. 14.640. Aprova as funções gratificadas do CAPE da Casa Alfredo Andersen do Departamento de Cultura da SEC. **Diário Oficial do Paraná,** Curitiba, 14 abr. de 1964b, p. 01.

_____. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. Decreto Estadual n. 14.639. Reconhece oficialmente o CAPE e aprova seu regulamento. **Diário Oficial do Paraná,** Curitiba, 15 abr. de 1964c, p. 01.

_____. Gabinete Psicotécnico do Palácio Iguazu. **Ficha comparativa de aptidões artísticas dos candidatos do Curso de Artes Plásticas na Educação da Casa Alfredo Andersen.** Curitiba, 1.º out. 1964d.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Cultura. Ofício circular 82/65 de 01 abr. 1965a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Cultura. Ofício circular 127/65 de 12 jun. 1965b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Cultura. **Solicita a transferência de Lucia Rysicz.** Ofício circular 65/65 de [20] fev. 1965.

_____. Casa de Alfredo Andersen. **Relação dos estabelecimentos de ensino que enviaram professoras normalistas para o curso de Artes Plásticas na Educação nos anos de 1964-1965-1966.** Curitiba, [1967?].

_____. Casa de Alfredo Andersen. Escola de Artes. **Prestação de contas da Casa de Alfredo Andersen.** Curitiba, 08 fev. 1967. Acervo Museu Alfredo Andersen.

_____. Casa de Alfredo Andersen. **Relatório de três anos do Curso de Artes Plásticas na Educação.** Curitiba, 05 abr. 1967.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Casa de Alfredo Andersen. **Relatório das atividades do Curso de Artes Plásticas na Educação realizadas no ano de 1967.** Curitiba, 1967.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Casa de Alfredo Andersen. **Curso de Artes Plásticas na Educação da Casa Alfredo Andersen.** Relatório dos anos de 1964-65-66. Curitiba, [1967?]. Acervo do Museu Alfredo Andersen.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Relação de escolinhas de arte em funcionamento no Estado do Paraná e que requereram junto à Divisão de Atividades Culturais na Educação (órgão coordenador do movimento “arte e educação”) auxílio em material de consumo e permanente.** Curitiba, [1968?].

_____. CAA. **Relatório da I Semana de Estudos de Arte sobre Educação.** Ofício 25/68. Curitiba, 16 fev. 1968.

_____. Departamento de Cultura. **Solicita registro de diplomas do CAPE.** Ofício DC 162/68. Curitiba, 6 abr. 1968.

_____. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Solicita ao DC a criação de escolinhas de arte.** Ofício 5/69. Curitiba, 11 jan. 1969.

_____. Departamento de Cultura. **Relação dos grupos escolares nos quais funcionam “escolinhas de arte” de fato, dirigidas por professores especializados em Artes Plásticas na Educação.** Curitiba, 30 abr. 1969.

_____. **Tempo de Cultura.** Curitiba: Secretaria de Educação e Cultura, 1969. Folder.

_____. DACE. **Ofício ao Inspetor Regional de Ensino de Jacarezinho.** Of. 183/69. Curitiba, 24 set. 1969.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. **I SENPAR: Recomendações Finais.** Curitiba, 13-20 dez. 1969.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Atividades Culturais na Educação. **Relatórios.** Curitiba, 02 out. 1970.

_____. CAPE. **Ao Excelentíssimo Senhor Secretário dos Negócios da Educação e Cultura do Estado do Paraná.** Curitiba, 31 jan. 1973.

_____. CONVÊNIO. **Convênio entre a Faculdade de Educação Musical do Paraná e a Casa de Alfredo Andersen.** Curitiba, 31 out. 1974.

_____. **Convênio para prestação de serviços entre a Faculdade de Educação Musical do Paraná e a Casa Alfredo Andersen.** Curitiba, 31 out. 1974.

PARMELIN, Hélène. **Picasso disse...** Primeira edição em língua portuguesa. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1968.

PEDROSA, Mário. **Arte: necessidade vital.** Rio de Janeiro: Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1949.

PEDROSO, Daniela. **Notas sobre a arte educação em Curitiba : III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História.** Curitiba, 1989.

PERES, Eliane. A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a escola nova no Brasil. *In: Histórias e memórias da educação no Brasil, v. III: século XX.* STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2005.

PILOTTO, Erasmo. **A educação é direito de todos.** Curitiba: Max Roesner, 1952.

_____. **Apontamentos para uma pedagogia fundamental.** Curitiba: Imprimax, v.2, 1982.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p.200-212.

PROFESSORAS ESPECIALIZADAS COM ESCOLINHAS DE ARTE FUNCIONANDO. Curitiba, [1968?]

READ, Herbert. Apresentação da exposição por Herbert Read. *In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Escolinha de arte do Brasil.* Brasília, 1980. Augusto Rodrigues (coord.). p. 27-30.

_____. **Educacion por el arte.** Buenos Aires: Editora Piados, 1959.

_____. **A natureza criadora do humanismo.** Tradução de José Reznik. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1967.

_____. Íntegra da introdução para o catálogo da Exposição de Desenhos escolares da Grã-Bretanha, organizada pelo British Council, no Brasil, em 1941. *In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Escolinha de arte do Brasil.* Brasília, 1980. Coordenação de Augusto Rodrigues. P.27-30.

_____. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte.** Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **A educação pela arte.** Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROCHA, Flora C. M. As crianças brincam de Portinari. *In: I Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas.* SEC, IEP, Imprensa Oficial, Curitiba, 19 dez. 1953.

RODRIGUES, Augusto. Seu sonho é libertar as crianças. **Visão.** Rio de Janeiro, 23 de junho de 1961. Entrevista.

RODRIGUES, Icléa. G. **Curriculum vitae.** Curitiba, 5 mar. 1976.

ROUMA, George. **El Lenguaje Gráfico del Niño.** Buenos Aires: El Ateneo, 1947.

ROUSSEAU, Jean. J. **Emílio, ou, da educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RYSICZ, Lucia. **Palestra proferida no evento Tempo de Cultura em Ponta Grossa.** Ponta Grossa, 1969. Arquivo do Museu Alfredo Andersen.

RYSICZ, Lucia; RODRIGUES, Icléa. G.; MOREIRA, Ivany. **Arte na educação: tese apresentada pela Divisão de Atividades Culturais na Educação e Casa de Alfredo Andersen durante o 1º Simpósio de Ensino no Paraná.** Curitiba, 1969.

REMARQUE, Erich. Maria. **Nada de novo no front.** Tradução: Helen Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SAMPAIO, Edgar. Homenagens. **O Dia,** Curitiba, 4 nov. 1943.

SANTANA, Luciana Wolff Apolloni. **Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná: o projeto de ensino de artes e ofícios de Antonio Mariano de Lima. Curitiba, 1886-1902.** Curitiba, 2004. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SCHARF, Aaron. Construtivismo. *In: STANGOS, Nikos. Conceitos de arte moderna.* Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SCHRAMM, Marilene de L. K. Movimento escolinha de arte no Brasil: percurso histórico, pedagógico e o contexto atual. *In: SCHRAMM M.; CABRAL R.; PILOTTO, S. (org.). Arte e o ensino da arte: teatro, música, artes visuais.* Blumenau: Nova Letra, 2004. p. 9-24.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Curitiba. **Relatório da Reunião de Professores Orientadores de Escolinhas de Arte Oficiais de 05 abr. 1970.**

_____. DACE. **Ata de Reunião de Professores Orientadores de Escolinhas de Arte**. Curitiba. 16 mar. 1971.

SILVA, Rossano. **O CAPE e a formação do professor de arte nos anos de 1964 a 1975 em Curitiba**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos Estéticos do Ensino da Arte da Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, 2002.

SILVEIRA, Sirlei. **O Brasil de Mario de Andrade**. Campo Grande: UFMS, 1999.

SIMÃO, Giovana Terezinha. **Emma Koch e a implantação de escolinhas de arte na rede oficial de ensino: mudanças na cultura escolar curitibana**. Curitiba, 2003. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SOCIEDADE AMIGOS DE ALFREDO ANDERSEN. Curitiba. **Ata de instituição realizada no dia 3 nov. 1940**. 2f.

SOUZA, João V. A. Estrutura e ação na sociologia contemporânea: Pierre Bourdieu e Michel de Certeau. **R. Ci. Humanas**, v.3, n.1, p.23-33, jul. 2003.

SOUCHÈRE, Dor de la. **Picasso: Antibes**. London: Methuen, 1962.

STHIELER, Georg. Enseñanza del dibujo. In: **El tesoro del maestro: disciplinas praticas**. Barcelona: Editorial Labor, 1937.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus. A.; RANZI, Serlei M. F.(org.) **História das disciplinas: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. **Arte & educação**. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, Ano I, p. 3, set. 1970.

THISTLEWOOD, David. **Herbert Read (1893-1968)**. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/thinkerspdf/read.pdf>. Acesso em 13 jul. 2006.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. **2ª Exposição de Arte Infanto-juvenil: Arte para a Amizade Mundial**. Biblioteca Pública do Paraná, Curitiba, out. 1962. Catálogo de exposição.

VARELA, Noemia de Araújo. A formação do arte-educador no Brasil. In: **História da arte-educação - a experiência de Brasília: I simpósio internacional de história da arte-educação- ECA-USP**. Org. Ana Mae Barbosa. São Paulo : Max Limonad, 1986.

VEIGA, Cynthia Greive. A educação estética para o povo. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIARO, Guido. Pinturas de crianças e os jovens holandeses. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 10 out. 1959.

_____. **Relatório do Centro Juvenil de Artes Plásticas ao Departamento de Cultura**. Curitiba, 20 dez. 1961.

VIEIRA, Carlos E. O movimento pela escola nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. da UFPR, n.18, 2001. p. 53-74.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 1995, n.0, p. 63-82.

WARNCKE, Carsten-Peter. **Pablo Picasso** (1881-1973). Cologne: Taschen, 1995.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. Tradução João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história (1989, São Paulo). **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

ZWEIG, Stefan. História de amanhã. In: **A marcha do tempo**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1943.